

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
Горлівський інститут іноземних мов
Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля
Харківський національний педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди
Краківська академія ім. А. Ф. Моджевського (Польща)
Приморський університет (м. Копер, Словенія)
Барановицький державний університет (Республіка Білорусь)



«СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ: ВІД НЕСТОРА ДО СЬОГОДЕННЯ»

**Матеріали
VI Міжнародної наукової конференції**

10 квітня 2018 року

Бахмут
2018

УДК 81
С92

Друкується за рішенням вченої ради
Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
(протокол № 9 від 22.03.2018 р.)

Рецензенти:

д. філол. наук Н. В. Дьячок,
д. філол. наук О. С. Киченко

Редколегія:

д. філол. наук С. А. Комаров (головний редактор),
д. філол. наук А. Р. Габідулліна,
д. філол. наук Я. Ю. Голобородько,
д. філол. наук Т. М. Марченко,
к. філол. наук Є. М. Беліцька,
к. філол. наук І. О. Скляр,
к. філол. наук О. Л. Колесніченко,
к. філол. наук В. Г. Мараховська,
к. філол. наук Т. М. Радіонова,
к. філол. наук Р. М. Ситняк.

С92 **Східнослов'янська** філологія: Від Нестора до
сьогодення: матеріали VI Міжнар. наук. конф. (Бахмут, 10 квітня 2018 р.).
Бахмут: Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. 234 с.

У збірнику друкуються матеріали VI Міжнародної наукової конференції
«Східнослов'янська філологія: Від Нестора до сьогодення», яка відбулася
10 квітня 2018 року.

Для наукових робітників, аспірантів, студентів, які здійснюють розвідки у
галузі гуманітарних наук.

УДК 81
© ГІМ, 2018

ЗМІСТ

<i>Э. Л. Ананьян</i> КОГНИТИВНІЕ ОСНОВАНИЯ СТРАТЕГИИ КАК АСПЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТРАТЕГИИ.....	10
<i>V. Andrushchenko</i> LEXICAL-COHESIVE RECURRENT FORMS OF THE GERMANIC BELLES- LETTRES STYLE TEXT WHOLES LINEAR ORGANIZATION	12
<i>G. A. Antonova</i> THE FORMATION OF STUDENTS' AVAILABILITY TO INTERACT ACROSS CULTURES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH.....	14
<i>I. Ю. Афоніна</i> STRATEGIES TO BUILD STUDENT VOCABULARIES: VOCABULARY PRACTICE GAMES	17
<i>Н. О. Барвіна</i> ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- ЕСТЕТИЧНИХ ПОТРЕБ В УМОВАХ АНГЛОМОВНОЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ СТУДІЇ	19
<i>Є. М. Бєлицька</i> ОСОБЛИВОСТІ АПОЗИТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ ІЗ ТОПОНІМАМИ.....	23
<i>А. С. Бессонова</i> К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ЖАНРА ОБЪЯСНЕНИЯ В СОБСТВЕННО НАУЧНОМ, НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ И УЧЕБНО- НАУЧНОМ ТИПАХ ДИСКУРСА	25
<i>Т. П. Беценко</i> ФОЛЬКЛОРНО-ПЕСЕННЫЕ ТЕКСТЫ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПОЗНАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ ЭТНОСА (на примере украинского и белорусского народнопоэтического творчества)	27
<i>І. П. Бірюкова</i> НОВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	29
<i>В. А. Буда</i> ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ПОРІВНЯНЬ У МОВІ РОМАНУ С. ЖАДАНА «ВОРОШИЛОВГРАД».....	31
<i>А. Ю. Бовт</i> COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO UNIVERSITY STUDENTS.....	33
<i>В. І. Височина</i> СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПРИЙМЕННИКА: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ.....	35

<i>В. М. Врюкало</i> ДОМАШНЄ ЧИТАННЯ – РІЗНОВИД САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ДРУГУ ІНОЗЕМНУ МОВУ (НІМЕЦЬКУ)	37
<i>А. Р. Габидуллина</i> АЛОГИЗМЫ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ	39
<i>О. И. Гамали, О. Б. Каневская</i> ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Э. САФАРЛИ	42
<i>Р. Я. Гладкова</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ГЛАГОЛОВ С ПРЕФИКСОМ ДО- В УКРАИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	45
<i>В. А. Глущенко</i> О. О. ПОТЕБНЯ: ТИП МОВИ Й МОВНИЙ РОЗВИТОК	47
<i>Т. В. Гончарова</i> СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ В ДИСКУРСІ ФУТБОЛЬНИХ ФАНАТІВ (на матеріалі німецької та української мов)	51
<i>О. В. Горлова</i> ЖАНРОВА ПОЛІФОНІЯ В РОМАННІЙ ПРОЗІ І. МАК'ЮЕНА	53
<i>Н. І. Гричаник</i> КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ АНАЛІЗУВАТИ ХУДОЖНІЙ ТВІР	56
<i>Ю. Ю. Гришко</i> ДИФЕРЕНЦІЙНІ ТА ІНТЕГРАЛЬНІ ОЗНАКИ ФОНЕМ В ОКАЗІОНАЛЬНИХ НОВОТВОРАХ	59
<i>Н. В. Гроссу</i> ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АКТИВНОЇ ОЦІНКИ (АО) ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ (ДОВУЗІВСЬКИЙ ЕТАП НАВЧАННЯ)	61
<i>В. А. Гусев</i> ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕРЕХОДНОЙ ЭПОХИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА).....	63
<i>N. O. Davidenko</i> PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING	63
<i>М. В. Жарикова</i> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИДИОСТИЛЯ ФАИНЫ РАНЕВСКОЙ (КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	65
<i>Т. Н. Жужгина-Аллахвердян</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА	68

<i>К. М. Ігошев</i> ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ РОМАНУ-СПОГАДУ В. МИНКА «МОЯ МИНКІВКА»	71
<i>Т. Р. Іртуганова</i> ДОЛЯ ІНТЕЛІГЕНТА У ХОРВАТСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ РЕАЛІСТИЧНІЙ ПРОЗІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ «У РЕЄСТРАТУРІ» АНТЕ КОВАЧИЧА ТА «ПЕРЕХРЕСНІ СТЕЖКИ» ІВАНА ФРАНКА)	73
<i>И. Н. Казаков</i> СКАЗОВИЙ НАРРАТИВ КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ ПИСЬМЕННОЇ РЕЧІ (на матеріалі повісті Н. Гоголя «Записки сумасшедшего»)	76
<i>О. С. Карпіна</i> ПРОБЛЕМА САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ РОСІЇ В ІСТОРІОСОФСЬКИХ КООРДИНАТАХ ЗАХІД – СХІД У ПЕНТАЛОГІЇ ВС. С. СОЛОВЙОВА «ХРОНІКА ЧОТИРЬОХ ПОКОЛІНЬ»	78
<i>О. В. Кеба</i> ІСТОРИОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ РОМАНУ Л. ФЕЙХТВАНГЕРА «ФАЛЬШИВИЙ НЕРОН»	81
<i>О. І. Козьменко</i> АУТЕНТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	84
<i>Е. Л. Колесниченко</i> ПАРАДОКС И НОНСЕНС: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ	86
<i>С. А. Комаров</i> ФЕЛЬЕТОН В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1840-50-Х ГОДОВ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСОНАЛИИ	88
<i>Л. Ф. Компанцева</i> СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ: СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ ВИМІР	92
<i>В. В. Концур</i> ТОТАЛІТАРНИЙ ДИСКУРС У ПРОФСПІЛКОВИХ ДОКУМЕНТАХ З ПИТАНЬ ОРГАНІЗАЦІЇ РУХУ ЗА КОМУНІСТИЧНУ ПРАЦЮ (СЕРЕДИНА 50-Х – СЕРЕДИНА 60-Х РР. ХХ СТ.)	95
<i>О. М. Корнєєва</i> ЗАПОЗИЧЕНІ СЛОВОТВОРЧІ МОДЕЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	98
<i>О. Ю. Корольова</i> НАВЧАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ: ДОБІР, АДАПТАЦІЯ, ДИЗАЙН	100
<i>Н. П. Кравченко</i> РОМАН МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ «КРИНИЧАР» ЯК ЖАНРОВИЙ РІЗНОВИД РОМАНУ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ	102

<i>О. Є. Крсек</i>	НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У США – ОЦІНКА ДЕРЖАВНИХ СТРУКТУР	104
<i>О. В. Круть</i>	КОНЦЕПТ АГРЕСІЯ ЯК КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ТА МОВНОЇ КАРТИН СВІТУ	106
<i>Т. П. Лавриненко</i>	ЛІНГВІСТИКА ТА МОВА ЕКОНОМІКИ	109
<i>А. В. Лихачова</i>	ІНТОНАЦІЯ РЕЧЕНЬ У НЕЕМФАТИЧНОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ, РОСІЙСЬКОЇ Й УКРАЇНСЬКОЇ МОВ).....	111
<i>О. В. Лях</i>	ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	114
<i>Л. В. Мальцева</i>	ВТОРИННА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ТЕКСТОВОГО ЗМІСТУ ПРИ ІНТЕРДИСКУРСИВНІЙ АДАПТАЦІЇ.....	117
<i>Н. М. Маторіна</i>	ПРО КОНВЕРСІЮ В ЛІНГВОІСТОРИОГРАФІЧНОМУ АСПЕКТІ.....	119
<i>Н. М. Маторіна, О. Ю. Новикова</i>	ЛІНГВОІСТОРИОГРАФІЯ НА ЯЗЫКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	121
<i>Н. М. Маторіна, М. В. Стрилець</i>	ВИДЕОКОНТЕНТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	123
<i>Л. І. Морозова</i>	ПРО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ РЕЦЕПЦІЇ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ	126
<i>О. В. Муратова</i>	ФОНОСИМВОЛІКА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЗМУ В РОМАНІ ПАНАСА МИРНОГО «ПОВІЯ».....	128
<i>Г. Д. Панчук</i>	СИСТЕМА ВЛАСНИХ ІМЕНУВАНЬ У РОДИНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ (за кн. «Леся Українка Листи 1876-1897»)	132
<i>Н. М. Пасік</i>	ПОДВІЙНА АКТУАЛІЗАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ХИМЕРНІЙ ПОВІСТІ В. ДРОЗДА «ІРІЙ»	134
<i>О. М. Парфенюк</i>	ІГРОВІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	136

<i>О. А. Писарева</i> ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	138
<i>Н. П. Пожидаева</i> К ВОПРОСУ О ВТОРИЧНОЙ ИНОКУЛЬТУРИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	140
<i>Л. В. Пономаренко</i> СРЕДСТВА СИНТАКСИЧЕСКОЙ АВТОРИЗАЦИИ В РУССКИХ ПОВЕСТЯХ Т. Г. ШЕВЧЕНКО	143
<i>Н. А. Потребва</i> ИВАН БУНИН И ЕГО ПОНИМАНИЕ ВОСТОКА	145
<i>Г. О. Прищепя</i> ВІД ГІБРИДНОСТІ ДО КОНСЦІЄНТАЛЬНОСТІ	147
<i>Т. М. Радіонова</i> СУБТЕКСТ АДРЕСАЦІЇ ЯК ПРАГМАТИЧНА ОЗНАКА НАУКОВОГО ДИСКУРСУ	149
<i>О. В. Самойленко</i> ОНОМАСІОЛОГІЧНІ МОДЕЛІ АТРИБУТИВНИХ КВАЗІКОМПЗИТИВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ	155
<i>О. В. Семенова</i> ЛІНГВІСТИЧНІ АФОРИЗМИ ЯК ЗАСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ	157
<i>О. М. Сидоренко</i> ШТУЧНІ УТВОРЕННЯ В ЕРГОНІМІЇ.....	158
<i>А. С. Синиця</i> РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ПРЕЦЕДЕНТНОСТІ	160
<i>Р. М. Ситняк</i> НАДЗВИЧАЙНА МІНЛИВІСТЬ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ	162
<i>І. О. Скляр</i> ГУМАНІЗМ ЯК МАСКА ПОДВІЙНОЇ МОРАЛІ В РОМАНІ ЯРОСЛАВА МЕЛЬНИКА «МАША, АБО ПОСТФАШИЗМ».....	164
<i>М. А. Сокаль</i> О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	169
<i>А. Є. Соколова</i> МЕТОНІМІЯ ТА МЕТАФОРА ЯК ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ОБРАЗНОСТІ МОВИ	170
<i>Т. G. Solopova</i> LANGUAGE PORTFOLIO AS A MEANS OF DEVELOPING THE LEARNER'S LINGUISTIC COMPETENCE	174

<i>О. А. Старченко</i> ТЕРМІНИ-КАЛЬКИ В ТЕРМІНОЛОГІЇ ВИБОРЧОГО ПРОЦЕСУ Й ВИБОРЧИХ ПРОЦЕДУР УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	176
<i>Л. В. Суховецька</i> СЕМАНТИЧНИЙ КОНТЕКСТ МОДАЛЬНОГО ДІЄСЛОВА NEED У МОВЛЕННЄВОМУ АКТІ ВИМОГИ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ.....	178
<i>І. Д. Сухорукова</i> ФУНКЦІОНАЛЬНА СЕМАНТИКА ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ).....	180
<i>О. Н. Тарабановская</i> ДВОЙНЫЕ СУБСТАНТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В СБОРНИКЕ СТИХОТВОРЕНИЙ ВАДИМА ЛЕВИНА «МЕЖДУ НАМИ»	183
<i>О. О. Svitlichna</i> METHODOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING	186
<i>О. Г. Тараненко</i> КОНЦЕПТ ЧОРНА МАГІЯ (ДЕЯКІ АСПЕКТИ) В УКРАЇНСЬКОМУ СВІТОГЛЯДІ.....	188
<i>О. Б. Тітова</i> ДИСКУРСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	190
<i>О. М. Трумко</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВІДМОВИ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ.....	192
<i>К. Т. Утегенова, А. Н. Утегенова</i> ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ В УСТНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ КАЗАХОВ: ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ АКТ	194
<i>М. П. Фроляк</i> «ТРАДИЦІЙНЕ» І «НОВЕ» В ЧУЖІЙ КУЛЬТУРІ ЯК АКСІОЛОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ У ФРАНЦУЗЬКОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ТЕЛЕДИСКУРСІ.....	197
<i>І. О. Хома</i> СЛЕНГ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА МОВЛЕННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ АРМІЇ США; ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВІЙСЬКОВОГО СЛЕНГУ	199
<i>Е. Г. Хомчак</i> ОБРАЗНАЯ ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА КРАСОТА.....	202
<i>І. Г. Ціко</i> ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ-ЧИТАЧІВ: ДО ІСТОРІОГРАФІЇ ПИТАННЯ В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ	204

<i>О. М. Чайка</i>	ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ КУРС МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	207
<i>Д. О. Чистяк</i>	МІФОПОЕТИЧНА КОСМОГОНІЯ В КАРТИНІ СВІТУ КЛИМА ПОЛІЩУКА.....	210
<i>О. О. Чурсінова</i>	ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ У ВИВЧЕННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ	212
<i>О. Г. Шаповал</i>	ІНТЕРМЕДІАЛЬНИЙ АСПЕКТ РОМАНУ В. ГОЛДІНГА «ПРАМІДА» ...	214
<i>Ю. О. Шаповал</i>	КНИГА ОКСАНИ ЗАБУЖКО «NOTRE DAME D'UKRAINE: УКРАЇНКА В КОНФЛІКТІ МІФОЛОГІЙ» ЯК ПОЛІЖАНРОВИЙ ТЕКСТ	216
<i>А. А. Шарко</i>	ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	219
<i>Г. Д. Швець</i>	ЖАНРОВА ПАЛІТРА ХУДОЖНИХ ТЕКСТІВ У НАВЧАЛЬНИЙ ТЕКСТОТЕЦІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	220
<i>С. Б. Шило</i>	ГАЛУЗЕВА ПОЛІВЕКТОРНІСТЬ КАТЕГОРІЇ МОДАЛЬНОСТІ	223
<i>М. Ю. Шкуропат</i>	ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ ЯК ПРОЯВ АВТОРСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ	225
<i>Ф. М. Штейнбук</i>	ТОПОС БОЛЮ У КНИЗІ ЯНУША ВИШНЕВСЬКОГО «КОХАНКА»	228
<i>О. А. Ясинецька</i>	ЛІНГВОСТИЛІСТИКА АНГЛІЗМІВ У СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ЗМІ	231

**КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ СТРАТЕГИИ
КАК АСПЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА СТРАТЕГИИ**

Сегодня организация речевого общения, то есть движение информации от адресанта к адресату, рассматривается как стратегически выверенный процесс. В рамках лингвистической теории стратегию видят центральным понятием любого прагмаориентированного исследования. Анализ монографий и диссертационных исследований показал, что термин «коммуникативные стратегии» не является *трофеем* научных поисков последнего десятилетия. Так, по мнению О.С. Иссерс, данное понятие, будучи представлено в работах Т. ван Дейка, В.З. Демьянкова, Т. Клевенджера, Дж. Ньюлипа, И.Н. Сухих, П. Эллигворта, входит в терминологический обиход в середине 80-х годов XX века, отражая “усиление прагматического подхода к анализу языковых фактов” [3, с. 52].

Отметим, что декодирование понятия «коммуникативная стратегия», раскрытие его идейного наполнения, есть, в какой-то мере, результатом проведения аналогии с термином «стратегия», заимствованного из области военного и политологического знания. Так, если принять во внимание, что «стратегия» это “план действий в условиях неопределенности”; “набор правил, согласно которым предпринимаемые действия должны зависеть от обстоятельств, включая естественные события и действия других людей”; “план ведения игры при любом возможном ходе другого игрока”; “искусство руководства действиями”; “деятельность, направленная на получение планируемого результата”, то «коммуникативная стратегия» явится *искусством конструирования и реализации речевой коммуникации в условиях отбора информации, ее подаче, с целью воздействия на интеллектуальную, волевою, эмоциональную сферу своего собеседника* [6].

Рассмотрение стратегии как объекта лингвистического анализа требует изучения таких аспектов, как стратегическое намерение; стратегический характер речевых действий; интерактивная природа стратегии; когнитивные основания стратегии; соотношение речевых, коммуникативных и дискурсивных стратегий; типология стратегий, а также структура стратегии.

В данной публикации более подробно остановимся на когнитивных основаниях стратегии. Интерпретация данного аспекта в лингвистической теории представлена двумя подходами. Так, первый подход представлен мнением, когда когнитивное основание стратегии характеризуется как “намерение говорящего, формирующееся под влиянием ситуативных факторов и определяющее организацию языковых средств” [1, с. 153]. Данный подход представлен в работах Г.О. Винокура, Дж. Гамперца, О.С. Иссерс, Д. Леви, С.А. Сухих, И.Ф. Янушкевич, где стратегия трактуется как “«план действий», сформированный в сознании индивида”, как “когнитивный процесс, в котором говорящий соотносит свою коммуникативную цель с конкретным языковым выражением” [1, с. 153].

Согласно второму подходу, раскрытому в научном наследии Р. Абельсона, Т. Гивона, Т. А. ван Дейка, Дж. Карбонелла, В. Кинча, Ч. Фернандо, стратегия понимается как “способ достижения победы или преимущества в соревновании, интеллектуальном поединке т.п., составляющем сложную когнитивную модель (гештальт), обобщение имеющегося опыта и охватывающем личностные, локальные, деятельностные и другие измерения, которые особым образом организованы в сознании и памяти”; как “свойство когнитивных планов, представляющих собой организацию последовательности действий и охватывающих цель или цели взаимодействия, которые не ограничены речевыми”; как “часть общего знания: они представляют собой знание о процессах понимания” [1, с. 153].

Отметим, что трактовки, предложенные двумя данными подходами, отличаются глубиной понимания когнитивных основ стратегии. Так, в этом плане второй подход характеризуется большей масштабностью и основательностью.

Таким образом, принимая во внимание информацию представленную выше, можно утверждать, что именно в рамках второго подхода при нерасчленяющемся восприятии ситуации, когда человек испытывает способность осознавать себя и свою доминирующую потребность на данный момент (условие, для того чтобы сформировать и завершить гештальт), продумывается *путь (маршрут)*, следуя которому, индивид может постичь текст, подключая к данному процессу использование своего обобщенного опыта для реализации конкретных (внеречевых) целей взаимодействия. Подобное объяснение дает возможность сделать вывод, что такой стратегический процесс зависит не только от текстуальных характеристик, но и от характеристик пользователя языка, его целей и знаний о мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко Е. В., Мартынюк А. П., Фролова И. Е., Шевченко И. С. Как нарисовать портрет птицы: методология когнитивно-коммуникативного анализа языка: кол. монография / ред. И. С. Шевченко. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2017. 246 с.

2. Дейк Т. А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связанного текста. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 23. 1988. URL: <http://philologos.htm>

3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография. Москва: URSS / УРСС; ЛКИ, 2008. 289 с. URL: <https://www.twirpx.com>.

4. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Москва: АСТ: «Восток-Запад», 2007. 226 с.

5. Ходоренко А. В. Лінгвістичний гештальт: проблема дефініції, принципи конструювання. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации»*. Том 24(63). № 1. Часть 1. 2011. С. 192–198.

6. Энциклопедии и словари. URL: <https://dic.academic.ru>.

**LEXICAL-COHESIVE RECURRENT FORMS
OF THE GERMANIC BELLES-LETTRES STYLE
TEXT WHOLES LINEAR ORGANIZATION**

The specificity of the internal belles-letters style text system research, its formal materialization and contensive completion (V. Dressler, M. Halliday, I. Halperin, R. Hasan, O. Moskalskaya, H. Solhanyk etc.) determined by the list of the coherence category realization linguistic means (cohesion / coherence) allow to trace both structural and semantic peculiarities of the cohesive belles-letters style text whole organization within the supra-phrasal unity (SPU). The made attempts of text structure analysis concerning its grammatical devices representation on the lexical level are lack of their interpretation as strong formal cohesive markers of the text unity, quantitative interrelation of the latter and some conclusion about their specific formalization in Germanic languages, English, in particular.

Thus, the linguists R. Hasan and M. Halliday point out that cohesion is expressed partially by grammatical means (ellipsis, conjunction), partially by lexical means (reference, substitution, lexical cohesion) [1, p. 14] which range provides a certain text sense background.

Being focused on I. Halperin's formulation of the notion "cohesion" as peculiar types of relations [2, p. 74–79], we, in our turn, suppose that text formation is determined by some intra-textual interlinear syntactic links which manifestation may be traced on all text levels owing to the coherence category linguistic-semantic realization.

At that, H. Solhanyk among texts in regard with syntactic interlinear ties peculiarities distinguishes three types: 1) texts with a linear tie; 2) texts with a parallel tie; 3) texts with a conjoint tie [7, p. 85].

In our research we have taken this scholar's view into consideration concerning intra-textual interlinear syntactic links classification into linear, parallel and integrative with an appropriate spectrum of their means representation as prominent factors of belles-lettres style SPUs cohesive structuring with their specific grammatical-syntactic formalization in English that the coherence category determines by the language means of its manifestation.

Consequently, the purpose of the current study is to qualify the linguistic recurrent devices manifested on the lexical level due to LITISL means realization as significant cohesive formal-semantic markers with their materialization specificity reflection within the English language thematic-synchronic belles-lettres style texts structural and sense organization.

By means of structural-functional and quantitative-typical analysis as well as continuous sampling and descriptive methods such CDs of LITISL as a linear succession and sense-semantic unity of combined components within SPUs (in number 910) were traced in the Germanic thematic-synchronic belles-lettres text structures by J. London "Martin Eden" and W. Maugham "The Painted Veil" with their specific formalization qualification in the latter:

1) demonstrative-substitutive words (in a postpositive sentence within a SPU to denote the latter antecedent of a prepositive sentence) such as *he (she, it), this (that)* etc.

2) Proper or common nouns repetition or their substitution by demonstrative-substitutive words such as *he (she, it), this (that)* etc. or **hyponymic notions**.

3) Lexical repetition: *Martin had faith in himself, but he was alone in this faith. Not even Ruth had faith. She had wanted him to devote himself to study, and, though she had not openly disapproved of his writing, she had never approved* (4, p. 113) (the lexeme *faith* repetition).

The specific grammatical formalization of lexical repetition within SPUs of the analyzed language lies in the presence of: 1) convert words: *She certainly paid no attention to him then and if she danced with him it was because she was good-natured and was glad to dance with any one who asked her. She didn't know him from Adam when a day or two later at another dance he came up and stroke to her. Then she remarked that he was at every dance she went to* (5, p. 25) (*danced* – *to dance* – *dance*); 2) recurrent lexemes in the Possessive Case: *This man from outer darkness was evil. Her mother saw it, and her mother was right. She would trust her mother's judgment in this as she had always trusted it in all things* (4, p. 27) (*mother* – *her mother's judgment*); 3) possessive pronouns absolute form (*hers, yours* etc.) that by an inflection marker -s contains a denoted noun in order to avoid its repetition: *There had been no quick, vigorous lip-pressure such as should accompany any kiss. Hers was the kiss of a tired woman who had been tired so long that she had forgotten how to kiss* (4, p. 39) (*kiss* – *hers was the kiss*); 4) an initial lexeme form repetition without any changes in regard with grammatical cases (*faith* – in this *faith* – *faith*).

4) Synonymic / antonymic repetition: *Was it possible that he really designed her death? That would be the act of a madman. It was odd, the little shiver that ran through her as the thought occurred to her that perhaps Walter was not quite sane* (5, p. 101) (*madman* – *sane*). In English word forms common in meaning may be transformed from homogeneous into ambivalent by the derivatives of negation: prefixes -*dis*, -*in*, -*un* etc., suffixes -*less* etc.: *Tongue-tied by inexperience and by excess of ardor, wooing unwittingly and awkwardly, Martin continued his approach by contact. The touch of his hand was pleasant to her, and something deliciously more than pleasant. Martin did not know it, but he did know that it was not distasteful to her* (4, p. 158) (*pleasant* – prefix -*dis* + lexeme *tasteful* → *distasteful*).

5) Hyponymic, periphrastic repetition: *Tuesday was a day of similar unremitting toil. The speed with which Joe worked won Martin's admiration. Joe was a dozen of demons for work* (4, p. 137) (the direct nomination *the speed* with which Joe worked rephrasing by a phraseological one: *a dozen of demons for work*).

6) Linear thematic (topical) repetition: *One day, because the days were so short, he decided to give up algebra and geometry. Trigonometry he had not even attempted. Then he cut chemistry from his study-list, retaining only physics* (4, p. 107) (the thematic field of the analyzed SPU is formed around the concept *study-list* that is characterized by the key components to denote school subjects: *algebra, geometry, chemistry* etc.).

So, we intended to study the cohesion category grammatical manifestation intensity by LITISL recurrent forms representation within the English language belles-lettres style supra-phrasal fragments. As a result, it was traced that the analyzed CDs of LITISL expression turn out to be typical for both belles-lettres style text structures formal-semantic organization, though, specifically represented in English.

At that, the most widespread CDs of LITISL realization in English are regarded to be proper / common nouns repetition or their substitute by demonstrative-substitutive words – 31%, lexical repetition – 23%, thematic repetition – 12%, demonstrative-substitutive words denoting the latter antecedents – 10%, synonymic repetition – 7%, derivational repetition – 6%, antonymic repetition – 5%.

All this enables to qualify the category of coherence as a certain universal linguistic regularity of the general English language belles-lettres style continuum supra-phrasal fragmentary model horizontal-formal structuring.

Hence, the obtained procedure of the Germanic internal belles-lettres style texts formal-sense organization analysis determined by the coherence category linguistic markers (the main, peripheral, destructive) realization together with typical-specific peculiarities trace of their grammatical-semantic manifestation in English is reasonable to be implied to belles-lettres style texts research in other languages, literature trends, synchronic dimensions. Such horizontal-vertical analysis of belles-lettres style text unities is aimed at a general idea comprehension of the latter by a reader due to their prominent deep subtextual conceptual-thematic and implicit-paradigmatic relations stratification by an addressee.

REFERENCES

1. Halliday M. Cohesion in English. London : Longman, 1976. 256 p.
2. Halperin I. R. Text as an Object of Linguistic Research. [2d publ.]. M. : Editorial URSS, 2004. 144 p.
3. Hoey M. Patterns of Lexics in Tex. Oxford : Oxford University Press, 1991. 276 p.
4. London J. Martin Iden : [novel]. London : Macmillan and Company Edition, 2004. 367 p.
5. Maugham S. W. The Painted Veil : [novel]. London : Longman Edition, 2006. 288 p.
6. Sanders T. Cohesion and Coherence : Linguistic Approaches. Utrecht University : Elsevier Ltd, 2006. 230 p.
7. Solhanyk H. Ya. Text Stylistics. M. : Flinta : Science, 1997. 256 p.

УДК 37.03:811.111.001.85

***G. A. Antonova
Severodonetsk***

THE FORMATION OF STUDENTS' AVAILABILITY TO INTERACT ACROSS CULTURES IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

Language is a part of a culture, and culture is a part of the language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the

significance of either language or culture. The acquisition of a second language... is also the acquisition of a second culture” [2, p. 189-190].

Due to the processes of globalization, immigration and “internetalization” the English language has developed into “the most widely taught, read and spoken language that the world has ever known” [4, p. 19].

The need for mastering English as the second language besides one’s own seems to dramatically grow in Ukraine. More people are learning languages for their personal and professional needs. Although, we should admit that up to nowadays “English education ... does not yield fluent speakers of the language, which should ideally be the primary goal of teaching a language [7, p. 4]. Majority of our students remain unable to communicate well in English.

Though a number of factors have been accounted for this faulty English language teaching, yet the focal criticism is mostly laid on flawed language teaching approaches and methods.

The contemporary models of communicative competence show that there is much more to learning a language than just linguistic skills, such as phonology, morphology, vocabulary, and syntax. They include the vital component of cultural knowledge and awareness [1, p. 3]. In other words, cultural aspects of the language being learned must be taught concurrently with the linguistic aspects. Communication that lacks appropriate cultural content often results in serious miscommunication and misunderstanding. According to Kramsch [5, p. 1], culture “is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them”.

Teaching culture to foreign or second language students is not a novel topic. It was Lev Vygotsky (1896-1934) and his collaborators who laid the foundation, systematized and applied sociocultural approaches to learning in the 1920s and 1930s. However, his work was suppressed for 20 years and did not become accessible again until the late 1950s and early 1960s. Since then, sociocultural approaches have gained increasing recognition and have been further discussed and developed by a whole host of authors such as Atkinson, Blatchford, Brown, Eisterhold, Brooks, Damen, Morgan, Cain, Tang, Valdes, to name but a few.

Clearly, if EFL (English as a foreign language) learners are to become successful intercultural communicators, it is essential to provide them with a thorough and systematic intercultural training, and not only of the culture of the main English-speaking countries. EFL students will benefit by gaining knowledge of the different world cultures, and they must also develop the ability to compare their native culture to other cultures, to interpret the results of such comparisons, and to apply this knowledge successfully in both verbal and non-verbal communication.

There are three general stages that can be used to implement the intercultural approach in an EFL classrooms

The focus of the first stage is the students’ own culture. The aim of this phase is to help students look at their native culture at the conscious level and perceive it from an objective point of view. The students’ own culture, which has always been taken for granted, should be seen from a totally new perspective, as one of the many diverse world cultures and part of the world’s cultural heritage.

The aim of the second stage is to widen learners' perspectives by getting them to know the cultures of the English-speaking countries and to compare those cultures to their own. The teacher should begin with either UK or US culture and move to other English-language countries later during the course.

The final stage is one of true intercultural education. Here, students expand their cultural knowledge by learning about all cultures of the world. Obviously, this stage is the longest and most difficult one.

Teachers wishing to implement the intercultural approach in the EFL classroom must consider possible problems and ways of dealing with them. The main problem is students' motivation. It is very possible that not all students will be interested from the start in learning about foreign cultures. The teacher's task is to convince them that intercultural training is in fact an indispensable element of modern education. The teacher may use accounts of real-life encounters where the lack of intercultural awareness led to amusing, embarrassing, or even dangerous situations. Intercultural lessons need to be interesting for students and should take place in a friendly, relaxed atmosphere. Students need to be active class participants, making choices and taking decisions. Interested, involved, responsible students are motivated students.

Then it is vitally important that students do not treat the information about the world's cultures as a curiosity. The teacher has to be sure that they make a serious attempt to get to know and understand other cultures.

Stereotyped views and prejudices will prevent students from developing intercultural competence. The teacher must help students understand that there can be different sets of behaviors, beliefs, and values. As Kramsch writes, "breaking down stereotypes is not just realizing that people are not the way one thought they were, or that deep down 'we are all the same.' It is understanding that we are irreducibly unique and different, and that I could have been you, you could have been me, given different circumstances" [6, p. 3].

Implementing intercultural approach is a challenging, demanding task for language teachers. Their role becomes very critical.

Systematic intercultural training is a precondition for educating a new generation of young people who will not only tolerate, but also understand, accept, and respect people from different world cultures, will communicate with them successfully, and will learn from them through that communication.

Teaching culture to second and foreign language students is a must that no teacher should ignore. The question at the time being is not whether to teach culture to students of second or foreign languages or not, but rather the valid question should be how to best teach culture to students in second or foreign language classrooms.

REFERENCES

1. Bachman L. F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.
2. Brown H. D.. Principles of language learning and teaching. New York, NY: Pearson Education, 2007.
3. Council of Europe. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. URL: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

4. Kashru B. B., Nelson C. World Englishes. In A. Burns & C. Coffin (Eds), *Analysing English in a global context* (pp. 5-17). London, England: Routledge, 2001.

5. Kramsch C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

6. Kramsch C. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 1995. 8 (12): 83–92.

7. Kiran A. *Perceptions of Pakistani English language teachers of the barriers to promoting English language acquisition using student-centered communicative language teaching with the Students of their ESL classrooms*. Saint Paul, Minnesota: Hamline University, 2010.

УДК 811: 81-13

*I. Ю. Афоніна
Сєвєродонецьк*

STRATEGIES TO BUILD STUDENT VOCABULARIES: VOCABULARY PRACTICE GAMES

Vocabulary instruction was identified in 2000 by the National Reading Panel (NRP) as an essential skill students need to improve reading achievement. The NRP identified four types of vocabulary – listening vocabulary, speaking vocabulary, reading vocabulary, and writing vocabulary [4]. Vocabulary, or word meaning, is one of the keys to comprehension. A student reading a list of unconnected words on a page is similar to a struggling student trying to read a narrative text without a general understanding of the words being read. No connections. No meaning. No comprehension.

Games are very important part of a teacher's repertoire. Although they are recreational activities by nature whose main purpose is enjoyment, in the language learning process their purpose is to reinforce what has already been taught. Often, students are so involved in playing the games that they do not realize they are practicing language. Now let us look at what games the teacher may exploit while working with words.

1. *Memory game* begins with one student saying a sentence and the next student in turn adds another word or phrase to the sentence, repeating what has gone before in the same order, for example,

- Student 1: *I went shopping.*
- Student 2: *I went shopping and bought a jacket.*
- Student 3: *I went shopping and bought a jacket and a cap.*

and so on. Anyone who cannot add to the list or makes a mistake in ordering the words must drop out of the game. The last player remaining is the winner. This game may be exploited while working with words related to any topic [1, p. 113-114].

2. *Word association* requires students to name all the words they know associated with any lexical category. One student says a word from the category, then the next student must immediately say another word from the category. The next student continues with another word and so on around the class. For the category *classroom*, for example, the game might begin this way:

- Student 1: *chalk*
- Student 2: *book bag*
- Student 3: *tape recorder*
- Student 4: *ruler*

Anyone who can't think of a word immediately has to drop out of the game [1, p. 117].

3. *Miming* can be used as a guessing game. This wordless activity leads the learners to talk quite naturally. Someone mimes an action and the others try to guess what it is. This kind of guessing game can provide further practice of a wider variety of lexical and grammatical units, such as those related to occupations. One student chooses a job and mimes a typical activity that it involves. The others try to guess the job by asking either about the activity or the job, for example, *Do you work outside (in an office)?*, *Do you wear a uniform (use a tool)?*. The student miming provides only nonverbal clues to help the rest of the class guess what the job is [2].

4. *Guess the tool* provides a good opportunity to develop students' skills in defining words and paraphrasing. For this game the teacher puts the students in pairs, facing each other, and gives a card with two words written on it to each student and asks them not to show each other their cards. The two words written on the cards are a tool and a related occupation, for example, saw and carpenter, chalkboard and teacher. One at a time, each student describes the tool without saying its name. The other student has to guess the tool and name an occupation that uses the tool, for example,

- Student 1: *It is used for painting walls and doors.*
- Student 2: *It is a paintbrush. A decorator uses a paintbrush* [5, p.25].

5. *Suggestion chain* involves reviewing both leisure activities vocabulary and ways to make suggestions. For this game students first make an individual list of leisure activities. Then using their lists, one student begins by suggesting something to do in the evening or next weekend, for example, *Let's go to the concert*. The next student has to disagree and, using another way of making a suggestion, suggest a different activity, for example:

- Student 1: *Let's go to the concert!*
- Student 2: *No, not the concert. What about going to the cinema?*
- Student 3: *We could go to the football match.*
- Student 4: *No, not football. Why don't we visit Alec?*

Students continue the game until they have used all of their leisure activities. Another way to end this game and have a winner is to eliminate anyone who can't think of anything to do, repeats a leisure activity that was suggested before, does not use another way of making a suggestion, or uses the wrong verb form in the suggestion [5, p. 46].

6. *Notices and warnings* practices the phrases and short sentences people come across in an English-speaking environment. For this game the teacher needs to prepare two sets of cards. The cards in the first set (notices) contain phrases and sentences of different kinds that give information or warnings. The cards in the second set (settings) contain the names of places where people would see or hear each notice. The teacher divides the class into two teams, distributing the notice cards among the students of one team and the setting cards among the students of the other

team. One member of the notices team begins by reading aloud the notice on his or her card. The members of the other team quickly decide which settings from those on their cards is where the notice would be made. For example:

- Student from team 1: *sorry, tickets are sold out*
Student from team 2: *outside a cinema*
- Student from team 1: *queue for currency exchange*
Student from team 2: *inside a bank*

The order can be reversed, for example:

- Student from team two: *beware of pickpockets*
Student from team one: *on a crowded bus or subway*

Afterwards, the teacher assigns students to think of some other possible notices and warnings that they would find in one of these places: a hospital, an airport, a library, a school, a hotel, or a park [3].

Conclusion. The games included here are by no means an exhaustive selection. The author has only tried to present some nuggets from her teaching for others to try out in their classes. These games are intended to be integrated into the general language syllabus of any course book and can be an important and enjoyable way of practicing vocabulary for learners. If the abovementioned examples do not allow teachers to exploit a particular game in other teaching situations, they may need to adapt it to the proficiency level of their classes by changing the target lexis. A teacher may also modify any game to suit different teaching environments. The author hopes these suggestions will act as a catalyst to trigger further ideas for teachers to create games of their own.

REFERENCES

1. Allen, Janet. *Words, Words, Words: Teaching Vocabulary in Grades 4-12*. Portland, ME: Stenhouse, 1999.
2. Baumann, James K., and Edward J. Kame'enui, eds. *Vocabulary Instruction: Research to Practice*. New York: Guilford, 2003.
3. Beck, Isabel L., Margaret G. McKeown, and Linda Kucan. *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford, 2002.
4. Blachowicz, Camille L.Z., and Peter Fisher. *Teaching Vocabulary in All Classrooms*. 3rd ed. New York: Pearson Education, 2005.
5. Marzano, Robert J., and Debra J. Pickering. *Building Academic Vocabulary: A Teacher's Manual*. Alexandria, VA: ASCD, 2005.

УДК 792:37.036-057.875:811.111

Н. О. Барвіна
Сєвєродонецьк

ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОТРЕБ В УМОВАХ АНГЛОМОВНОЇ ТЕАТРАЛЬНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ СТУДІЇ

В умовах сучасного життя, коли курс України на європейську інтеграцію відбувається на всіх життєвих рівнях – політичному, економічному, соціальному, культурному, освітньому – вища школа бере на себе важливу

функцію виховання висококваліфікованих, інтелектуальних та креативних фахівців, від яких буде залежати майбутнє нашої країни.

Слід зазначити, що на сьогодні організація навчального процесу в університеті націлена, перш за все, на формування професійних вмінь і навичок студента, його фахових компетенцій. Разом з цим, у контексті гуманітарної парадигми, яка є особистісно-орієнтованою концепцією сучасної освіти, актуальним стає прагнення викладача сприяти розкриттю творчих здібностей студента, тобто реалізації креативної складової, що в тій чи іншій мірі притаманна студентам університету, як перспективній науковій, культурній еліті суспільства. На сьогодні існує багато методів, що мають за свою мету формувати художньо-естетичні потреби у студентів. Одним із таких методів в аспекті розвитку особистості вважається театралізація, яка, представляючи собою синтез літературного матеріалу з необмеженим потенціалом виховання, навчання та сценічних форм втілення даного матеріалу, може бути використана в різноманітних типах аудиторної та позааудиторної діяльності. Досвід участі в театралізованих формах роботи має відстрочений вплив на формування естетичних, моральних, культурних потреб у сучасному полікультурному освітньому просторі, тому театральна сценічна діяльність студентів інтегрує в навчальний процес і стає ефективним інструментом вищої школи.

Академічний тлумачний словник української мови визначає театралізацію, як дію за значенням «театралізувати, тобто пристосовувати літературний (не драматичний) твір для вистави в театрі, вносити до твору елементи драматичної дії, сценічної гри...» [2]. У світі мистецтва театралізація визначається як творчий метод створення сценарію, суть якого виражається в театралізації даного матеріалу. Театралізувати матеріал означає висловити його зміст засобами театру, до яких належить: сценічна організація дії (зрине розкриття драматургічного конфлікту), створення художнього образу (вистави, етюду, ігрового епізоду).

Основою театралізації є сценарій, який зазвичай створюється на базі певної ситуації і представляє цінність в художньому сенсі. Інструментом театралізації є творчі дії учасників вистави, або окремих етюдів, які спрямовані на вираження прагнень, думок, ідей через використання драматичних засобів, елементів сценічної гри. Метою театралізації є відображення існуючої реальності, проблеми за законами драматургії на основі художнього матеріалу, емоційно-образне перетворення ситуації, її переживання, аналіз і досягнення духовної гармонії.

Існують дві сторони театралізації: сценарна (творчий спосіб перетворення життєвого матеріалу на художній сценарій; режисерська (творчий спосіб приведення сценарію до художньо-образної форми подання через систему образотворчих, виразних і алегоричних засобів) та три її типи: театралізація комбінованого типу (тематичний відбір і використання готових художніх образів і різних видів мистецтва, з'єднання їх між собою сценарно-режисерським прийомом; театралізація оригінального типу (створення нових художніх образів згідно сценарно-режисерського задуму); театралізація змішаного типу (використання комбінованого та оригінального типів) [3].

Будь-який навчальний матеріал можливо урізноманітнити елементами театралізації та драматизації, тобто, за допомогою театральних засобів, таких як: організація постановочної дії та створення художніх образів, залучення образного уявлення, використання методів акторської гри (релаксації, пам'яті відчуття, концентрації, магічного «якщо» тощо); створення художньо-орієнтований сценарій всього академічного заняття, або його частини. До прикладів театралізації можна віднести будь-яке інсценування художнього матеріалу (найчастіше у формі театральної вистави, святкової вечірки, тематичного культурного заходу, фестивалю, карнавалу тощо); рольові ігри; реконструкція історичних подій та, навіть, візуалізація різноманітних економічних, органічних, хімічних, фізичних, технічних процесів тощо. Отже, ми вважаємо, що театралізація – явище міждисциплінарне.

Безумовно, театралізація, як метод, перш за все, має відношення до театральної діяльності, тобто належить до галузі мистецтва, а не науки. Але на сьогодні, коли синтез різних сфер життя, науки, культури є природнім, розповсюдженим явищем, коли наукові методи інтегрують в мистецтво, і навпаки, використання методу театралізації в області освіти спроможне вдихнути нове життя в педагогічну концепцію викладання в вищій школі, тим більш, що педагогіка з давніх часів нерозривно пов'язана з мистецтвом. Це стосується багатьох академічних предметів, і, особливо, іноземної мови.

У контексті застосування методу театралізації, як педагогічного явища, при навчанні іноземній мові в умовах театральної студії саме змішаний вид, який включає в себе компіляцію готових текстів, номерів, етюдів і свою оригінальну інтерпретацію літературно-художнього матеріалу, творчу самореалізацію через створення нових вистав, музичних, поетичних, драматичних номерів, є особливо актуальним.

Елементи театралізації, які базуються на комбінації вербальних та невербальних типах комунікації, часто використовуються вчителем іноземної мови під час аудиторних занять. Популярний на сьогодні метод кейсів, моделювання життєвих ситуацій в рольових іграх, імпровізації, творчі презентації з використанням пісень та художньо-літературного матеріалу (віршів, поем тощо) є сучасними складовими занять з іноземної мови.

Враховуючи відносну обмеженість таких занять у студентів нефілологічного профілю та поглиблену фахову орієнтованість навчання, що визначено освітніми програмами дисциплін вищої школи, а також вікові психологічні особливості студента, головну роль у процесі розвитку його іншомовної компетенції і творчої складової повинна взяти на себе позааудиторна робота, яка є невід'ємною частиною всього навчально-виховного процесу. Дана діяльність переслідує дві головні мети, а саме: вдосконалення комунікативної компетенції (лінгвістичної та соціокультурної) і формування художньо-естетичних потреб. Оскільки вона, з одного боку, є органічним продовженням аудиторної роботи, а з іншого, має необмежений тематичний потенціал, то розкриття більш широких можливостей для реалізації інтелектуальних, країнознавчих, культурно-соціальних, креативних здібностей студентів, формування та розвиток їхніх художньо-естетичних потреб, підтримка мотивації з приводу вивчення іноземної мови стають можливим і бажаним результатом освітньо-виховного процесу. Найбільш

розповсюдженими формами організації позааудиторної роботи з іноземної мови в університеті є: дискусійні клуби, наукові круглі столи, студентські конференції, конкурси перекладів та есе, фестивалі, святкові тематичні вечірки, драматичні вистави тощо. За нашою думкою, найкращим середовищем для ініціації творчого процесу, що сприяє формуванню потреби в художньо-культурному збагаченні, спроможності розвиватися самому та впливати на розвиток інших, стає студентський театр. Під час роботи в іншомовній театральній студентській студії художньо-естетичні потреби у студентів формуються через комунікативний процес, який відбувається в виховному (моральне, естетичне, трудове виховання), пізнавальному (розвиток країнознавчих, соціокультурних та комунікативних компетенцій), розвиваючому (формування мовленнєвих здібностей, пам'яті, уваги, комунікабельності, емоційності, емпатії) аспектах.

Викладача-керівника іншомовної театральної студентської студії, який використовує методи театралізації під час проведення позааудиторних групових занять можуть очікувати наступні проблеми: досить високий рівень розмовного шуму, що створюється різними групами студентів, які емоційно виражають свої думки, іноді активно рухаючись і використовуючи простір для самовираження; існування груп, що працюють з неоднаковою швидкістю для досягнення різних цілей; невпевненість в своєму рівні володіння іноземною мовою, що спричиняє скутість та брак ініціативи; відношення до театральної активності лише як до гри, розваги. Тому для плідної роботи іншомовної театральної студії існує потреба у викладачі іноземної мови, якому притаманний професіоналізм, педагогічна й артистична майстерність, здатність викликати інтерес студентів та розвивати їхню мотивацію, заохочувати, підтримувати тощо. У цьому контексті слід пам'ятати, що першочергове завдання викладача-організатора іншомовної театральної студії зосереджене не на вихованні професійних акторів, а на розвитку мовленнєвих навичок студентів, що навчаються за будь-яким кваліфікаційним напрямом підготовки а також на формуванні художньо-естетичних потреб в особистості, що сприяють виникненню бажання не лише сприймати цінності мистецтва, але творити самостійно, мислити нестандартно, нешаблонно, евристично.

Загальна структура заняття в іншомовній театральній студії має фокусуватися на певних мовленнєвих та художньо-естетичних цілях та намірах; активізації комунікативної діяльності у даному контексті (театральному матеріалі), у рамках якого розвивається драматична дія, створюється лінія персонажу, виражаються емоції та почуття через вербальні та невербальні засоби мови, і, таким чином, розвивається творча та мовленнєва складові.

Тож, за допомогою методу театралізації, як компоненту освіти та виховання, можливо створити іншомовне творче середовище, яке, з одного боку, має лінгводидактичну мету: сприяти оволодінню іноземною мовою; а з іншого – художньо-естетичну: допомогти інтегруванню у полікультурне середовище та реалізації творчого потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. EDB Professional Development for Teachers. British Council Hong Kong. Teaching English through Drama. URL: <http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/eng-edu/drama%202009-10.pdf>

2. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL: <http://sum.in.ua/s/teatralizacija>.

3. Театрализация как творческий метод режиссуры. URL: https://www.liveinternet.ru/community/2388150/post107720035/?aid_refresh=yes.

УДК 81'37 – 81'373.2

Є. М. Бєліцька
Бахмут

ОСОБЛИВОСТІ АПОЗИТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ ІЗ ТОПОНІМАМИ

У сучасній лінгвістиці, що розглядає мову через її заглиблення у дискурс і соціальну інтеракцію, лінгвістична одиниця будь-якого рівня трактується як багатоаспектна когнітивна програма, що відповідає цілому набору подій використання, які складають послідовність дискурсу.

З цього погляду будь-які регулярності у дискурсивних послідовностях лінгвістичних одиниць продукують те, що Р. Ленекер пропонує називати дискурсивними очікуваннями [4, с. 146], які всі разом складають загальний дискурсивний контекст. Це стосується і власних назв, чия дискурсивна поведінка має свою специфіку.

Зокрема, дослідники упевнені, що дискурсивні очікування щодо власних назв стосуються їх позаклаузального використання у вокативному дискурсі, а також функціонування у апозитивних конструкціях [2, с. 36; 5, с. 137–138].

У такій інтерпретації є своя логіка, яка пов'язана, перш за все, із опозицією «дискурс – наратив» у традиційній інтерпретації Е. Бенвеніста [3, с. 208 – 209]. Так, відомо, що апозитивні конструкції із власними іменами у складі зустрічаються переважно у письмовому дискурсі [5, с. 139]. Більше того, з погляду конструктивного апозитиви і вокативи виявляються дискурсивними антагоністами.

Апозитивні конструкції є чутливими до стильового розшарування. Зокрема, у художній прозі кількість компонентів зазвичай не перевищує двох-трьох, а у газетно-публіцистичному стилі – п'ять і більше [1, с. 12]. Власні назви є частиною апозитивних конструкцій різних типів – відокремлених і невідокремлених. Для невідокремленої конструкції типовою є модель: загальна назва + власна назва. Зокрема, апозитивні відношення знаходять у складних формах антропонімів типу:

1. *José Luis Rodríguez* (ісп.);
2. *John Brown* (англ.).

Складні форми антропонімів вказаного типу вважаються конструкціями без головного слова. Точніше кажучи, напрямок залежності компонентів апозитивної конструкції не встановлюється ані семантикою, ані формальними відносинами між елементами.

Традиційно до апозитивних відносять також конструкції типу: *депутат Семенченко, Галя-поштарка, кішка Мурка, місто Київ, поема «Гайдамаки»* тощо. Відношення всередині таких конструкцій визначають як такі, що знаходяться поза категорією сурядності-підрядності. Більше того, визначення

відношень відбувається у межах конкретних конструкцій, оскільки апозитивні сполучення створюють іменники, різні за своїми семантичними і лексико-граматичними властивостями.

Важливо також, що «існує різоча відмінність у поведінці апозитивних структур, які містять особові імена, і власні імена інших класів, як-от імена тварин або топоніми» [5, с. 138]. Відмінність антропонімних апозитивів полягає у високому ступені категоріальної специфікації власних назв. Тож на відміну від, наприклад, топонімів, які типово демонструють базовий рівень категоризації (*місто Харків, річка Дніпро, готель «Прем'єр-палац»* тощо), антропоніми є більш специфічними: **людина Петро/Клеменко, *чоловік Петро/Клеменко, студент (слідчий, дипломат тощо) Петро/Клеменко.*

У статті розглядається специфіка апозитивних конструкцій із топонімами у складі. Метою є з'ясування закономірностей у функціонуванні апозиційних конструкцій у дискурсі публіцистичного мовлення (усного і письмового). Матеріалом для дослідження стали тексти з корпусу іспанської мови ХХІ століття Королівської академії Іспанії. Зокрема, розглядалися тексти усного і письмового мовлення із топонімами *Madrid* (столиця Іспанії, найбільше місто країни, адміністративний центр відповідної провінції і автономного співтовариства) – 48404 використань у 20882 текстах, *Barcelona* (місто в Іспанії, столиця автономної області Каталоні і провінції Барселона) – 21 991 використання у 9850 текстах, *Segovia* (місто в Іспанії, адміністративний центр провінції Сеговія у автономній області Кастилія-Леон) – 1588 використань у 672 текстах, *Ceuta* (іспанське автономне місто, що знаходиться на узбережжі Африки) – 810 використань у 450 текстах.

Аналіз використань вказаних топонімів виявив наступні закономірності:

1. Існує пряма залежність між ступенем відомості про базову категоріальну приналежність топоніма і його використання у апозитивній конструкції – чим відоміший є топонім, тим менший є процент його використання у апозитивній конструкції. Так, наприклад, процент текстів із апозитивною конструкцією із топонімом *Madrid* складає 0,04% від загальної кількості, *Barcelona* – 0,11%, *Segovia* – 8,1%, *Ceuta* – 30,7%.

2. Між альтернативними категоріальними термінами у апозитивній конструкції встановлюються відношення маркованості-немаркованості. Немаркованими є більш відомі категоризації топонімів, наприклад, *столиця, місто*. Маркованими є категоризуючі терміни *автономна комуна, провінція, регион*, наприклад: El Ministerio de Sanidad ya ha lanzado una alerta a nivel estatal y ha informado sobre su presencia en las *comunidades autónomas* de Baleares, *Madrid*, Andalucía, País Vasco, Galicia, Aragón y Comunidad Valenciana (ABC. Madrid, 2015-11-12). Otro de los imputados por abusos era un "turista sexual" de bastante edad, que fue detenido también en Alicante, mientras que el cuarto detenido por este delito, en este caso en *la provincia de Madrid*, era el responsable de un club ciclista y presunto autor de abusos a 14 jóvenes (El Mundo. 2012-12-08). El fruto de las ventas se utilizará para necesidades de los habitantes y para disminuir el saldo negativo presupuestario de *la región de Madrid*, que alcanzó 2.2% del PIB regional en 2011, según Moreno, director de política para finanzas, hacienda y activos (Panama America.com.pa. 2012-07-17). *La provincia de Segovia* registró el pasado mes 367 nuevos parados, que sumados a 4.003 con que cerró diciembre de

2000, hacen un total de 4.370, lo que representa un incremento del 9,3% en un sólo mes (El Norte de Castilla, 2001-02-06). Cataluña está formada por *la provincias de Barcelona*, Tarragona, Lleida (Lérida) y Girona (Gerona) (Armendáriz Sanz, José Luis: Procesos de cocina. Madrid: Paraninfo, 2001).

3. Якщо категориальний термін інституціалізований, тобто входить у склад топоніма на законодавчому рівні, процент його використання у апозитивній конструкції зростає, наприклад: Pese a su condición de 'merengue', el presidente de *la ciudad autónoma de Ceuta*, Juan Jesús Vivas, elogió sin reparos a Hristo (mundodeportivo.com, 2001-09-07). El secretario general del PSOE, José Luis Rodríguez Zapatero, afirmó ayer en su primera visita oficial a *la Ciudad Autónoma de Ceuta* que Marruecos no planteó la reivindicación sobre Ceuta y Melilla durante su visita al país marroquí «lo cual es un dato positivo» (La Razón, 2002-01-15).

Отже, апозитивні конструкціями із топонімами у складі мають специфіку використання у текстах газетно-публіцистичного стилю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мишина Ю. Е. Приложение в английском языке: структура, семантика, просодия: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Самарский гос. пед. ун-т. Самара, 2007. 22 с.

2. Anderson, J. On the structure of names. *Folia Linguistica*. (3-4). 2009. PP. 347-398.

3. Benveniste Émile. Problems in general linguistics; Translated by Mary Elizabeth Meek. Coral Gables, Fla. : University of Miami Press, 1971. 317 p.

4. Langacker Ronald W. Discourse in Cognitive Grammar *Cognitive Linguistics*. No. 12 – 2. Walter de Gruyter. 2001. PP. 143 – 188.

5. Langendonck Willy Van. Theory and Typology of Proper Names. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2007. 397 p.

УДК 81'42

А. С. Бессонова

Бахмут

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ЖАНРА ОБЪЯСНЕНИЯ В СОБСТВЕННО НАУЧНОМ, НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ И УЧЕБНО-НАУЧНОМ ТИПАХ ДИСКУРСА

В методологии науки объяснение рассматривается как познавательная процедура, направленная на обогащение и углубление знаний о явлениях реального мира посредством включения этих явлений в структуру определенных связей, отношений и зависимостей, дающей возможность раскрыть существенные черты данного явления. В принципе предметом объяснения может быть реальность любого вида в любых ее проявлениях и на любом уровне ее выражения в системе научного знания [3].

В современной педагогике объяснение относят к словесным методам обучения, которые подразумевают монологическую форму изложения материала для обоснования определенного положения, раскрытия явления и другой информации [1].

Обращаются к объяснению и исследователи в области лингвистики. Так, изучая структуру учебно-педагогического дискурса, А. Р. Габидуллина

отмечает, что оно нацелено на создание у адресата-учащегося научного мировоззрения, на приобретение знаний по предмету, на развитие творческого мышления. Основные функции данного жанра – информационная (дает ученикам необходимые сведения), стимулирующая (пробуждает интерес к теме, призывает изучать другие источники), воспитывающая и развивающая (дает оценки явлениям, вырабатывает культуру мышления) [2, с. 280].

Как видим, жанр объяснения рассматривается учеными в различных областях науки. Отталкиваясь от имеющихся исследований объяснения, мы предприняли попытку рассмотреть и сопоставить функционирование жанра объяснения в научно-популярном, собственно научном и учебно-научном типах дискурса.

В предложениях «Сегодня к нам приедут артисты? И разве сегодня к нам приедут артисты?» спрашивается об одном и том же, но во втором предложении выражен в вопросе дополнительный оттенок значения с помощью частицы «разве» – неуверенность, сомнение, а именно: «приезд артистов, кажется, следует ждать не сегодня» [5, с. 164]. Так, вместе с дефиницией: «Частица – служебная часть речи, которая вносит в предложение различные оттенки значения или служит для образования форм слова» в учебно-научном дискурсе используется объяснение, которое применяется для предоставления дополнительной уточняющей, иллюстративной, разъяснительной информации. Следует отметить, что в данном типе дискурса жанр объяснения реализуется в достаточно лаконичной форме. Кроме того, поскольку задача здесь – обеспечить и проконтролировать усвоение материала, объяснение будет сопровождаться упражнениями, целью которых будет тренировка, закрепление и др. в зависимости от целей урока.

Предлагаем рассмотреть несколько примеров из дискурса собственно научного. «В классе частиц объединяются неизменяемые незнаменательные (служебные) слова, которые, во-первых, участвуют в образовании морфологических форм слов и форм предложения с разными значениями ирреальности (побудительности, сослагательности, условности, желательности); во-вторых, выражают самые разнообразные субъективно-модальные характеристики и оценки сообщения или отдельных его частей; в-третьих, участвуют в выражении цели сообщения (вопросительность), а также в выражении утверждения или отрицания; в-четвертых, характеризуют действие или состояние по его протеканию во времени, по полноте или неполноте, результативности или нерезультативности его осуществления» [4, с. 722]. «Однако отсутствие резкой грани между наречием и частицей обнаруживается здесь в том, что в первом предложении с наречием в о т (так же, как и с в о н) связано значение непосредственного указания, обязательно совпадающего с моментом речи; именно поэтому в это предложение не могут быть введены показатели прош. или буд. вр.: б ы л а, б у д е т» [4, с. 730]. В данном случае объяснение основано на перечислении и описании функций, сравнении, примерах. Здесь также очевидна ориентация на подготовленного адресата, имеющего определенные знания в данной области, которая обуславливает наличие специальной лексики, сложных грамматических конструкций, тезисной подачи материала.

«Частицы можно назвать всякой всячиной языка, ведь они так разнообразны и разнородны. Объединяет их одно: они привносят в предложение то или иное дополнительное значение, каждая свое. Некоторые частицы выражают отношение говорящего к его высказыванию: усиленное утверждение (Все ведь знали о предстоящих экзаменах); отрицание (Корабли не пройдут по северным морям)» [6, с. 202]. Данный пример, взятый из научно-популярного дискурса, показывает, что для жанра объяснения здесь характерной будет ориентация на реципиента-неспециалиста, а также элементы художественности. Объясняя лингвистическое явление (частицы), обогащая кругозор адресата, автор делает это в непринужденной и максимально доступной форме.

Таким образом, жанр объяснения в научно-популярном дискурсе представляется как эпистемический жанр, нацеленный на предоставление информации адресату-неспециалисту, предоставление пояснений в доступной форме с тем, чтобы обеспечить понимание и вызвать интерес к дальнейшему изучению материала. Следует отметить, что, несмотря на некоторую универсальность жанра объяснения, в зависимости от функционирования в том или ином типе дискурса, он будет приобретать характеристики, свойственные для того или иного типа дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
2. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие (на примере школьного предмета «Русский язык»): дис. ... доктора филол. наук: 10.02.02 / Донецкий нац. ун-т. Донецк, 2010. 417 с.
3. Объяснение. Электронная библиотека. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0147b3e4f487b73bea51af47>.
4. Русская грамматика. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / ред. Н. Ю. Шведова. Москва: Наука, 1980. 789 с.
5. Баранов М. Т., Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова. Русский язык. 5 класс: учебник. Москва: Просвещение, 2012. 277 с.
6. Энциклопедия для детей. Языкознание. Русский язык / ред. М.Д. Аксёнова. Москва: Аванта+, 1998. Т. 10. 704 с.

УДК 801.81

Т. П. Беценко
Суми

ФОЛЬКЛОРНО-ПЕСЕННЫЕ ТЕКСТЫ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ПОЗНАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ ЭТНОСА (на примере украинского и белорусского народнопоэтического творчества)

Фольклорные произведения являются непосредственными фактами, отображающими культуру и быт народа, а также культуру языкового

творчества. Понятие культуры довольно всеобъемлющее. В нашем случае термин культура истолковываем как многоуровневый духовно-материальный опыт, накопленный этносом в процессе познания, освоения, преобразования мира, отображенный в традициях, верованиях, обычаях, народных воззрениях и зафиксированный в памятниках народнопоэтического творчества.

Наблюдения за словесно-образной организацией, содержанием народнопесенных текстов убеждает, что фольклор выступает источником познания устоявшихся, с древнейших времен сформировавшихся и существующих в народе традиций этикета, норм и правил общения, поведения, культуры взаимоотношений; фольклор также свидетельствует о культуре традиций (соответственно жизненным ситуациям); народнопесенное творчество есть показателем культуры видения мира и его отображения в поэтических образцах; фольклор открывает возможности для осмысления специфики взаимодействия словесно-поэтических, музыкальных аспектов (форм бытия) и трудовых, повседневно-бытовых процессов в жизнедеятельности человека.

1. Словесно-образные формы этикета фиксируют самые древние поэтические тексты разных жанров фольклора. Это языковые формы обращения, приветствия, прощания, благодарения, пожелания, сопереживания и др. Например, в украинском народнопесенном творчестве в колядках и щедривках представлены всевозможные варианты языкового (речевого) этикета: Щедрий вечір, добрий вечір, Добрим людям на здоров'я! [4, с. 7], Добрий вечір тобі, пане господарю! Стережи, Боже, твого товару [4, с. 8], в белорусском: – Мамухна мая родная, Ты ж казала: не аддам [1, с. 168], – Дарую хусцінку бялым-бяленьку, Глядзі, Колечка, каб доля добрэнька [1, с. 83].

2. Культуру традиций, связанных с разными жизненными ситуациями (свадьба, рождение ребенка, сельскохозяйственные работы и др.), фиксируют фольклорно-песенные тексты, предназначенные для осуществления определенных обрядов (например, сватовство, выпечка каровая, свадьба...) (см.: «Вяселле песні» (разделы «Заручынныя», «Малады збіраецца і едзе да маладой» (книга 1), «Вяселле песні» (разделы «Каравай», «Зборная субота», «Пасад») (книга 2), культура добрачных отношений засвидетельствована в веснянках, купальских, петривчанских песнях) [см. 4].

3. Культура понимания окружающего мира, культура его видения непосредственно представлена в народнопоэтических текстах. Констатируем единение человека с природой, нераздельность человеческого естества, человеческой сущности с миром, в котором он пребывает. Во всех жизненных ситуациях человек обращался к предметам, которые его окружали, которые составляли сущность его бытия: Ой, коню мой, коню сівы, Да ці чуешся на сілу, Да ці давязеш княгиіню Пад тую горачку крутую [2, с. 546-547], – Клянові лісточак, Куды цябе вецер гоне: Ці у гару, ці у даліну, Ці у луг пад каліну?[2, с. 543], – Дунаю, Дунаю, чом ся так хутка калыбаеш? [1, с. 542], – Белая бяроза, чаго бела, не зялена? [1, с. 62]. В связи с этим, надо полагать, и для белорусского, и для украинского фольклора характерными, закономерными есть фигуры параллелизма, которые позволяют одновременно сопоставить и синкретизировать чувственный мир человека и мир природы, которая

сопереживаєт человеку: – Кучеравая бярозонька, Ой, чаго ж ты не зяленая? – Ой, як жа мне зяленай быць? Ноч у ноч да купцы едуць, На карэнны да агонь кладуць. Карэннейка да адгарвае, А лісцейка да адпадае. – Маладая дзавчынанька, Ой, чаго ж ты невяселяя? Ноч у ноч да сваты у хаце, Не даюць бацьку спаці. [1, с. 62]. А в сятую неділеньку рано-пораненьку, Не в усі дзвони дзвоняць, А то сини свою неньку, свою стареньку, із подвір' гоняць [4, с. 367].

4. Фольклорно-песенные тексты также отображают культуру повседневного быта: занятия этноносителей культуры, народные промыслы, увлечения, специфику сельскохозяйственных работ, которые тоже всегда сопровождались танцевально-песенными действиями и обрядами: жниварские, косарские, волочебные песни и др. в украинцев, ярынные, ильняные, пастуховские, передзимние, собиральные весни в белорусов (Талака, талака, Не талочыцца [3, с. 361], Адчынйя пан, ворота – Ідуць жнеі з работы [3, с. 416], Ой, у полі жыта жала, А у бару абед вару [3, с. 433].

Таким образом, фольклорные произведения в их образно-языковом воплощении – это факты народного видения мира, факты культурного бытия этноса, речевые образцы, свидетельствующие о культуре его повседневной жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяселле песні: У 6 кн. Мінск: Навука і тэхніка, 1981. Кн. 1. 680 с.
2. Вяселле песні: У 6 кн. Мінск: Навука і тэхніка, 1981. Кн. 2. 831 с.
3. Восеньскі талочныя песні. Мінск: Навука і тэхніка, 1981. 678 с.
4. Украинские народные думы. Москва: Наука, 1972. 600 с.
5. Українські народні пісні / худож. оформлювач І. В. Осипов. Харків: Фоліо, 2003. 249 с.

УДК 811: 81

*І. П. Бірюкова
Бахмут*

НОВІТНІ КОНЦЕПЦІЇ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Інтеграція України до світової спільноти, розширення співробітництва, а також політичні та культурні зміни в суспільстві виявили значний вплив на вимоги до випускників вищих навчальних закладів сьогодні. Іноземна мова стає засобом підвищення рівня знань у будь-якій діяльності та формування професійної спрямованості студента. Володіння іноземними мовами стало обов'язковою характеристикою сучасного фахівця, що потребує суттєво якісних змін в навчальному процесі викладання іноземних мов. В умовах нової глобалізованої цивілізації запропоновані моделі викладання іноземних мов часто не спрацьовують. Нові вимоги до фахівців стимулюють викладачів та науковців шукати та розробляти нові підходи та методи викладання іноземних мов. Ціль, що переслідують розробка й застосування нових методик викладання, полягає в пошуку такої форми організації навчального процесу, що на даному етапі суспільного розвитку вважається найбільш адекватною йому. Критикуючи кожний з відомих і поширених методів, необхідно виходити з

мети, яку вони переслідують, тобто визначити перелік навичок і вмінь, на розвиток яких вони спрямовані. У сучасній концепції методики йдеться про необхідність формування у слухачів 4 базових мовленнєвих навичок: читання, листа, аудіювання й говоріння.

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних вмінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах [1, с.16].

Комунікативно-орієнтоване навчання формує у студентів комунікативну компетенцію, тобто здатність користуватися мовою та самостійно отримувати і розширювати свої знання та досвід.

Саме для вдосконалення професійних вмінь викладачів німецької мови була розроблена нова міжнародна програма Goethe Institut (DLL – Deutsch Lehren Lernen). DLL ґрунтується на сучасних досягненнях дидактики та методики викладання німецької мови і спрямована на підвищення кваліфікації вчителів і викладачів німецької мови як іноземної у всьому світі. Вона базується на сучасних досягненнях у галузі викладання німецької мови як іноземної та інтегрує інноваційний підхід до підвищення кваліфікації – дослідження через діяльність. DLL враховує вимоги до програм з підвищення кваліфікації вчителів та відповідає міжнародним стандартам якості у зазначеній галузі. Програма DLL пропонує на вибір шість базових тем підвищення кваліфікації:

1. Навчальна компетенція та організація навчання.
2. Як вивчати німецьку мову.
3. Німецька мова як іноземна.
4. Завдання, вправи, інтеракція.
5. Навчальні матеріали та мультимедійні засоби.
6. Навчальна програма та планування заняття.

DLL пропонує завдання з систематичного спостереження і аналізу навчальної діяльності на основі відеозаписів практичних занять з іноземної мови у різноманітних країнах трьох континентів. Відеоматеріали слугують основою для вдосконалення власних професійних компетенцій шляхом критичного аналізу педагогічних та дидактичних концепцій. Кожну тему завершує проект практичного дослідження, під час проведення якого учасник аналізує заняття у визначеному індивідуальному аспекті.

Аналіз шляхів впровадження в навчальний процес нової міжнародної програми Goethe Institut «Вчимося навчати німецької» (DLL) представляє інтерес до подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. Минск: Белорусский Верасень, 2005. №1 (34). С. 15-18.
2. <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/unt/for/gia/dll.html>

ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ПОРІВНЯНЬ У МОВІ РОМАНУ С. ЖАДАНА «ВОРОШИЛОВГРАД»

Порівняння – важливий стилістичний засіб у мові художньої літератури, який дає можливість читачеві краще уявити суб'єкт зображення. І ця функція буде виконана ліпше, предмет опису пізнається яскравіше, якщо митець підбере вдалі об'єкти порівнянь.

Вважається, що цей троп є одним з найпростіших і найуживаніших у мові художніх текстів. Кожен письменник прагне ввести у свої описи оригінальні, часом несподівані компаративи, а зміни політичних, економічних, технологічних умов життя суспільства призводять до появи нових об'єктів і суб'єктів порівнянь.

До таких письменників належить і Сергій Жадан, темою описів якого часто виступає Схід нашої держави. Митець є представником постмодерної української літератури, а це передбачає використання нестандартних стилістичних фігур, аби небуденно зобразити оточуючий світ.

Отже, предметом нашого дослідження є авторські особливості вживання порівнянь у романі С. Жадана «Ворошиловград».

Закономірно, що у тексті твору ми знаходимо традиційні порівняльні сполуки, як от: «Приїхали газовики довгою валкою, **як цигани**» [2, с. 118], «Побут перевізників був химерний, жили вони, **мов на вокзалі**» [2, с. 253], «Жовтень був сухий, **ніби порох**» [2, с. 236].

Т. Должикова, аналізуючи мовомислення С. Жадана, зауважує: «Жаданівські порівняння – це своєрідний засіб вираження динамічних зорових та запахових асоціацій, особливо близьких і зрозумілих для мешканців сходу України» [1, с. 132]. Компаративи роману «Ворошиловград» підтверджують це спостереження. Письменник часто творить пейзажні картини літньої спеки у степу: «...сонце в'їдалося в долину, **наче пляма жиру в полотно**» [2, с. 25], «...сонце...повільно потяглося на захід, волочачи за собою проміння, **ніби водорості у відкрите море**» [2, с. 120]; у ролі об'єктів порівнянь використовує назви представників місцевої фауни: «...я закачав бензин до трьох... вантажівок, **схожих на важких заморених ящірок**» [2, с. 54], «Водій повзав, **як вуж**, між колесами» [2, с. 24]; вказує на багатство надр луганської землі: «...газові родовища, котрі світилися цього ранку під землею, **золотими жилами** проступаючи на шкiрі вітчизни» [2, с. 191].

Зауважуємо у романі порівняння, де об'єктами виступають назви одних і тих же понять, але творять вони абсолютно протилежні асоціації. Так, перевізники у своїй «молитві» наголошують, що злі фермери «виганяють нас зі своїх полів, **ніби лисиць**» [2, с. 252]. Селяни, очевидно, бачать у цьому кочовому народі шкідників. А у фразі: «Ні, закопались у пісок, **як лисиці**, не виженеш» [2, с. 301] – ідеться про осідлість, вперту непоступливість вже місцевих фермерів.

Переважно об'єкти жаданівських порівнянь відображають особливості бачення світу письменником, є okazіональними утвореннями: «Ром став у горлі, **мов клубок волосся**» [2, с. 170], «...захотілось додому, в офіс, з його сірими,

як мокрий цукор, партійними буднями» [2, с. 164], «...Ніколаїч замахав руками, як домашня птиця» [2, с. 387]. В останньому фрагменті можна було б ужити звичне «як курка», адже саме цю птицю уявили собі читачі. Такою підміною слів автор досягає вищого рівня емоційності: помаху крил птиці, яка не літає, сприймаються смішними, і це бачення проектується на персонажа.

Вражає наступна візія автора: «Корови паслись, прив'язані до землі міцними мотузками, мов дирижаблі» [2, с. 136]. Тут виникає певна двоїстість сприйняття: корови, як дирижаблі, чи були прив'язані, як дирижаблі.

Дослідниця лексики української постмодерністської прози О. Тулузакова наголошує: «Однією з характерних особливостей текстів постмодерністського напряму є іронія. Завдяки іронії відбувається руйнування канонів життя тоталітарного суспільства, нівеляція його цінностей» [3, с. 7]. Такі понижені змалювання атрибутів минулого помічені у романі «Ворошиловград»: «Сукні в жінок були довгі й яскраві, ніби вони були замотані в прапори якихось республік» [2, с. 59], «Залізна брама на в'їзді поржавіла, чорні металеві зірки висіли, як померлі планети» [2, с. 136]. Виникає риторичне питання: а чи уявляє читач, як виглядають померлі планети? Очевидно, саме через таку космічну аналогію стверджується думка: зірки на воротах – символ держави, якої вже не існує.

Звичним для С. Жадана є гіперболізація об'єктів порівнянь, яка помітно підсилює експресивність тексту, як от: «На голові Кароліна мала червоний берет, з-під якого вибивались її фарбовані у червоне дреди – міцні й надійні, наче морські канати» [2, с. 310]. Емоційність зображення подій у романі підвищується і завдяки прийому порушення логіки речей, наприклад: «Дош зливався з сутінками, і потоки води грубими нитками запліталися в повітрі. Ми ніби їхали річищем..., невидимі мешканці підіймалися із мулу і підходили до нас зовсім близько, розглядаючи нас, мов затонулих рибалок» [2, с. 87].

Зовсім не печальним є опис похорону матері Тамари. Уся ця «сумна» картина несподівано порівнюється з весіллям, творячи такий собі поширений оксиморон: «...гості з боку нареченої курили. Причому курили, суки, коноплю. В кімнаті стояв приглушений, дещо нервовий галас, так ніби тут хтось одружувався, але з примусу» [2, с. 202–203]. Сама покійниця зображена досить «святково...і вигляд вона мала цілком задоволений, якщо не враховувати, що нижня щелепа їй час від часу розкривалась, і тоді хтось із родичів обережно її поправляв, ніби компастував трамвайні квитки» [2, с. 204]. А в цей час Тамара «...діставала звідкись із зап'ястка носові хусточки, ніби краплені карти, й старанно витирала сухі очі, намагаючись не розмазати туш» [2, с. 204–205]. Перед читачем розгортається якесь шоу, де всі, включно з покійницею, грають відведені їм ролі.

Таким чином, С. Жадан у романі «Ворошиловград» активно вживає порівняння, які надають тексту експресії. У свої компаративи письменник вводить оригінальні авторські об'єкти порівнянь. Жаданівські порівняльні конструкції насичені іронією, часто порушують логіку речей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Должикова Т. І. Своєрідність художнього мовомислення Сергія Жадана. *Лінгвістика: зб. наук. пр.* № 2 (29). Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. С. 131–136.

2. Жадан С. В. Ворошиловград. Харків: Фоліо, 2011. 442 с.

3. Тулузакова О. Г. Лексика української постмодерністської прози на тлі загальнолітературної норми 30 – 80-х рр. ХХ ст. : автореф. дис. ...канд. філолог. наук: 10.02.01. Харків, 2010. 20 с.

УДК 378.147:811.111'36

*A. Yu. Bovt
Severodonetsk*

COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO UNIVERSITY STUDENTS

The 21st century essential skills require from future specialists to be competent users of English as a global language, lingua franca used in all spheres of life. Students as future professionals should be able to interact effectively on the international scene within their job-related context. It means that they should possess the necessary communicative skills that can be acquired during their studies at universities. However, as contact hours for teaching English at higher education establishments of Ukraine are rather limited, the required knowledge and skills should be acquired as quickly and effectively as possible. As the prime aim of learning a language is to acquire the communicative competency, the communicative approach becomes of high interest and importance nowadays.

Communicative language teaching has become the focus of language teaching disputes since 1960s. However, in 1980s it started developing quite intensively thanks to M. Bern, S. Savagnon and D. Nunan who greatly contributed to its theoretical justification and practical implementation. M. Berns argued that «language is interaction. In this light, language study has to look at the use (function) of language in context, both its linguistic context (what is uttered before and after a given piece of discourse) and its social, or situational, context (who is speaking, what their social roles are, why they have come together to speak)» [1, p. 5]. The main focus is given to context as any communicative act takes place within a particular situation. In terms of grammar teaching it means that audiolingual method consisting of various drilling exercises and grammar translation method widely used at both schools and universities turn out to be almost useless because they are usually given out of context. People do not communicate with separate abstract grammar patterns – they convey a particular message to reach the communicative aim. In such a way communicative approach to teaching English grammar proves to be more effective.

Successful implementation of this approach in terms of grammar teaching is based on several principles. First of all, students should work with authentic language samples, i.e. get acquainted with target grammar structures in a variety of linguistic and situational contexts. In such a way students notice and understand usage of a particular grammar pattern in a given situation. However, contexts should correspond to students' level, needs, interests, be relevant to future job-related situations.

In its turn, teacher provides opportunities for students to practice language usage and to actively involve them in tasks that will help to clearly see the links between form, meaning, and use. It contributes to building a well-organized mind structure where each grammar pattern corresponds to a particular communicative situation.

Besides, effective teaching presupposes that students should develop their own understandings of the English grammar principles through inductive learning experiences. In contrast to deductive teacher-centred approach, inductive approach is student-centred and includes more semi-controlled and free activities' practice. It will also promote students' individual work and development of analytical and critical-thinking skills, which will help to use target language items in an increasingly diverse and complex range of linguistic and experiential contexts [3, p. 108].

In communicative approach students are mostly engaged in productive activities (speaking and writing), using their knowledge of language. The most important requirement – focus should be on content and on communication in prospective real-life situations rather than on form. Such an approach is also successful in terms of filling the gap between university and real life, which exists due to inappropriateness of knowledge gained during studies in professional activities.

Meaningful communication becomes the central figure, i.e. fluency and appropriacy in usage of grammar structures becomes of higher importance than accuracy. Errors are perceived as a natural part of the learning process and not given much attention as long as they do not break communication. Moreover, the role of teacher also changes: he/she becomes only a moderator and facilitator of students' interaction. Translation as well as explanation of grammar rules are used in case of great necessity (e.g. when teacher gives input for performing a task or an activity; when students need brief explanation during performance of the task; after the task to refocus attention of students on key patterns needed to complete the activity or for further tasks). However, it should be kept in mind that focusing on grammar for grammar's sake makes little contribution to effective communication.

In such a way an approach to language presentation changes as well. Instead of traditional PPP (present-practice-produce) and TTT (test-teach-test), another one – TBL (task-based learning) – becomes more appropriate and relevant.

TBL approach consists of several phases: pre-task where teacher gives introduction to topic and task; task-cycle, consisting of task, planning and report; and post-task with language focus, which includes analysis, practice, evaluation and reflection. Students perform various tasks while the teacher only monitors their performance, identifies what language they need and focuses on that language in the final stage. However, the task is central in this approach. According to D. Nunan, «The communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right» [2, p. 10]. Communicative tasks for acquiring grammar should also be based on several principles: be interesting for students; give prime focus on meaning; be measurable in terms of non-linguistic outcomes, rather than accurate use of language forms; be relevant to real world activities [4, p. 13]. Meaning is a starting point for language development, and form, in its turn, develops from meaning. Grammar is not neglected in TBL, but it is not the initial aim of the teaching process. Students first focus on meaning, and then focus on form. Examples of such tasks can be brainstorming, listing/ordering/classifying, problem solving, sharing personal experience, comparing, creative tasks.

So, communicative approach to teaching grammar proves to be more beneficial for students in contrast to translation and audiolingual methods as it prepares students for successful interaction in their future professional activities. One of the ways of effective implementation of this method is usage of the TBL approach.

REFERENCES

1. Berns M. Functional Approaches to Language and Language Teaching: Another Look. Initiatives in Communicative Language Teaching. A Book of Readings. MA: Addison-Wesley, 1984. P. 3–21.
2. Nunan, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 224 p.
3. Nunan D. *Teaching Grammar in Context*. ELT Journal. 1998. № 52. P. 101–109.
4. Willis D., Willis J. *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007. 278 p.

УДК 811'11

*В. І. Височина
Бахмут*

СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПРИЙМЕНИКА: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що прийменники англійської мови займають важливе місце в лексико-граматичній мовній системі, виступаючи одним з найбільш розповсюджених видів граматичних засобів. Таким чином, вивчення прийменників є надзвичайно важливим, оскільки вони широко використовуються для передачі просторових, темпоральних та інших відношень між об'єктами, а також для структурно-семантичної побудови текстів. У зв'язку з цим в даній роботі пропонується аналіз еволюції лексико-граматичного значення таких мовних одиниць як прийменники. Прийменник також є одним із самих неоднозначних в семантичному плані лексичних одиниць. За всю історію вивчення прийменників статус їх значення зазнав вагомих змін.

Починаючи із вчення Стародавньої Індії, багато лінгвістів приділяли увагу вивченню проблеми прийменника. Прийменники стали окремою частиною мови починаючи з XVI століття. Таким чином, про прийменники починають говорити вже в 1619 році М. Смотрицький, та в 1956 році – Л. Зизаній.

М. В. Ломоносов зазначав, що в мові виділяються імена та дієслова, а також службові частини мови, щоб їх поєднувати.

Назва «прийменник» походить від латинського слова «prearpositio», яке складається з двох морфем – *prae* (перед) і *positus* (поставлений). Прийменники – це слова, які виражають важливі граматичні значення, що зберігаються протягом ряду епох, саме тому, у порівнянні із словами з чисто лексичним значенням, прийменники мають велику історичну стійкість. Це підтверджується збереженням основних 29 прийменників: *about, afore, after, along, amidst, at, before, beneath, between, but, by, for, from, in, into, near, of, off, on, out of, over, through, till, to, towards, under, underneath, with, without*. Також

цьому не суперечить той факт, що в словник англійської мови в наступні століття увійшли деякі прислівники германського, та переважно романського походження, доволі важливі за своїми лексичними та граматичними значеннями (*across, below, down, except, past, round* почали вживатися з XIV століття). Маловживаними стали лише стародавні прислівники *afore* та *underneath* [1, с. 12-13].

Словник мови досить рухливий, він переносить на собі багато безперервних змін. Деякі слова більш не використовуються та вимирають, та з'являється багато нових слів, що поповнюють лексичний склад мови. Безперечним є той факт, що в процес оновлення мовного складу також залучаються прислівники.

Загальновідомо, що внаслідок історичних змін губиться початкове значення та форма слова, а його знакова природа визначає важкість відновлення зв'язку між первинним виглядом та значенням слова.

Деякі прийменники, зокрема *of* і *to*, зазнали десемантизації внаслідок частого вживання в мові, та також зросла їх граматична роль. Однак деяке послаблення лексичного значення прийменників призвело до поступової їх заміни семантично «свіжими прийменниками», тобто такими, значення яких було чіткішим, і не змішувалося зі значенням інших прийменників [2, с. 37].

Звертаючи увагу на прийменник *with*, потрібно зауважити, що з ним відбулися деякі історичні зміни на семантичному рівні. В сучасній англійській мові даний прийменник не використовується в просторовому значенні, хоча раніше саме просторове значення «*against, opposite, toward*» було зафіксоване в якості первинного, яке сходить до протоіндоєвропейського *wi-tero-* (дослівно «*more apart*»). Як показує аналіз даних етимологічного словника «*Oxford Concise Dictionary of English Etymology*», причиною для такого значення слова послужив зафіксований в санскриті корінь *wi-*, який означає відділення, видалення («*separation*») [3, с. 15-16].

Історія походження такого прийменника як *but*, також має в собі деякі ознаки просторового значення. Справа в тому, що в староанглійському періоді даний прийменник мав форму *butan*, що позначало «*unless, except; without, outside*». Утворився даний прийменник від західнонімецького *beutan*, який в свою чергу може бути поділений на дві складові: *be-* в значенні *by* та *utana* – в значенні «*out, outside; from, without*». Можливість вживання прийменника *but* в значенні «*outside*» саме говорить про наяву просторового значення [3, с. 16].

Іншим показовим прикладом є прийменник *around*, утворений від словосполучення *onround*, який використовувався досить рідко. Широке розповсюдження прийменник отримав в XVI столітті. В 1776 році в американському варіанті англійської мови було зареєстроване таке значення прийменника *around* як «*here and there with no fixed direction*». Є важливим той факт, що просторове значення послужило основою для часового значення, в якому даний прийменник починає використовуватися з 1888 року [3, с. 17]. Прислівник *around* передає відношення центральної та периферійної орієнтації, вказує на напрям від центра до периферії, яка охоплюється дією: «*Student activities are usually organized and centered around the college union*» [5, с. 150].

Що стосується прийменника *across*, то його еволюція відбувалася таким чином. За даними етимологічного словника В. В. Скита до XIV століття майже

сформувалася його форма – *acros*. Раніше, в XIII столітті, прийменник мав форму *a-croiz*, яка пішла від англо-французького словосполучення, що означало «в пересіченому положенні», буквально – «*on cross*», тобто «на хресті». Треба зауважити, що таке значення прийменника *across* як «*from one side to another*» було зареєстровано лише в 90-ті роки XVI століття, а значення «*on the other side (as a result of crossing)*» було зафіксовано в 1750 році [3, с. 17].

Наведені вище факти свідчать про те, що з точки зору діячності, при формуванні картини світу та її репрезентації в мові категорія простору має досить суттєве значення.

Проаналізувавши розвиток прийменників, важливо підкреслити, що лексичний склад англійської мови змінюється постійно. Більшість прислівників, починаючи з 700 року, залишилися загальноживаними, хоча й вони зазнали певних орфографічних та фонетичних змін. На історичні зміни семантики прийменників вплинули як інтралінгвістичні, так і екстралінгвістичні фактори (історичні та культурні факти).

Отже, звертаючись до слів Ю. В. Откупщикова, який висловлюючись про важливість вивчення етимології лексичного складу мови, писав що слова, якими ми користуємося в повсякденному житті, утворюють досить цікавий та своєрідний світ, що має свої особливості та закономірності, свої нерозкриті таємниці та загадки, свою історію [4, с. 9], в цьому зв'язку слід зазначити, що прийменники в такому відношенні є не менш цікавим пластом мови, ніж самостійні частини мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балла М. І. English Prepositions. Вживання прийменників в англійській мові: учбово-методичний посібник. Київ: Чумацький шлях, 2000. 230 с.
2. Белявская Е. Г. Семантика слова: учеб. пособие для ин-тов ин. яз. Москва: Высшая школа, 1987. 147 с.
3. Бороздина И. С., Петухова Е. В., Бороздина Н. А. Английские и русские пространственные предлоги в диахронии. № 1 (15). С. 11–19.
4. Откупщиков Ю. В. К истокам слова. Рассказы о науке этимологии. Санкт-Петербург: Авалон, 2005. 356 с.
5. Рейман Е. А. Английские предлоги. Значения и функции. Ленинград: Наука, 1982. 241 с.

УДК 811: 81

*В. М. Врюкало
Бахмут*

ДОМАШНЄ ЧИТАННЯ – РІЗНОВИД САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ДРУГУ ІНОЗЕМНУ МОВУ (НІМЕЦЬКУ)

Для забезпечення мобільності студентів у процесі навчання та гнучкості підготовки фахівців з урахуванням швидкозмінних вимог національного та міжнародного ринків праці великого значення набуває організація самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання пізнавальних та професійних інтересів, підвищення мотивації навчання та забезпечення можливості навчання

студента за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми [1, с. 82].

На нашу думку одним із найважливіших видів організації самостійної роботи у студентів, які вивчають другу іноземну мову (німецьку) є домашнє читання, яке зазвичай організовується поза аудиторією. Воно поєднує усі аспекти вивчення іноземної мови у виші, дає можливість використовувати знання, вміння, навички із зазначеної дисципліни, розвиває творчу діяльність і активність студента.

Для того, щоб досягти високих результатів у даному виді роботи ми пропонуємо студентам книжки з домашнього читання «Geschichten und Gedichte für die Anfänger», Felix Teho «Abenteuer des Helmut Müller», Ludwig Thoma «Lausbubengeschichten», Hans Fallada «Häusliches Zwischenspiel», Erich Kästner «Das doppelte Lottchen» які містять методичні вказівки розроблені викладачами кафедри Кульчицькою О. І. та Лисенко О. М. Вони забезпечують студентів необхідним дидактичним матеріалом, організують, заохочують, мотивують їх у роботі, направляють у потрібне русло.

Методичні вказівки можуть бути використані на початковому (II курс) та середньому (III –IV курс) етапах навчання другій іноземній мові (німецькій). Обсяг рекомендованого неадаптованого до читання тексту відповідає вимогам робочої програми. Усі розробки мають єдину структуру і містять від 8 до 11 завдань. У кожній розробці поєднується лексичний, граматичний та мовленнєвий матеріал, який необхідно вивчити та відпрацювати. Це забезпечує єдиний комплексний підхід у самостійній роботі з домашнього читання. Наприклад:

1. Lernen Sie die Vokabeln. Finden Sie im Text die Sätze mit diesen Vokabeln.

2. Lernen Sie die Redewendungen. Finden Sie im Kapitel die Sätze damit.

3. Schreiben Sie die Antonyme heraus.

4. Sagen Sie anders. Gebrauchen Sie die unter dem Strich angegebenen Wörter und Wortgruppen.

5. Kombinieren Sie mit Hilfe von den Temporalkonjunktionen wenn, bis, während, sobald, bevor, seit die angegebenen Sätze.

6. Gebrauchen Sie die in den Klammern stehenden Verben in der richtigen Zeitform des Konjunktivs.

7. Richtig oder falsch?

8. Äußern Sie Ihre Meinung.

9. Beweisen Sie Ihren Standpunkt.

10. Gestalten Sie eine Blitzzumfrage.

11. Führen Sie eine Diskussion.

Основна задача методичних вказівок полягає у збагаченні лексичного запасу, відпрацюванні навичок усного і писемного мовлення, систематизації прочитаного та опрацьованого матеріалу. Системність просліджується як у межах однієї розробки, так і між всіма розробками посібника. Так перші три вправи є мовні. Вони спрямовані на подання та закріплення лексичних одиниць, активізацію лексики та опрацювання граматичних структур. Далі ідуть мовленнєві творчі завдання, які пов'язані зі змістом тексту. Реалізується зв'язок

попереднього та наступного матеріалу. Опрацьована лексика є основою для подальшої роботи.

Особливо цінними, на наш погляд, є такі завдання, як от:

1. Писемний літературний переклад уривку з тексту на українську мову, що сприяє інтеграції лінгвістичних знань і підвищенню рівня мовної компетенції студентів.

2. Завдання, які заохочують студентів до дискусії, обговорення, опитування, театралізації, в яких вони навчаються працювати в команді, вести бесіду, організувати аудиторію, обмінюватися думками, враженнями, підсумовувати сказане та зроблене іншими, об'єктивно оцінювати те, що відбувається.

В рамках СР студентам рекомендовано виконувати творчі завдання в групах соціальних мереж, або на спеціально створених сайтах.

І на сам кінець, зауважимо, що вміння працювати самостійно є найважливішим показником сформованих знань, вмінь та навичок і сприяє реалізації потенційних можливостей кожного студента відповідно до його здібностей та нахилів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Соловей М. І., Шутов О. Г., Максименко А. П. Нормативно-методичні матеріали кредитно-модульної системи організації в Київському національному лінгвістичному університеті у 2006/2007 н.р. Київ: Ленвіт, 2006. 82 с.

УДК 81'42

*А. Р. Габидуллина
Бахмут*

АЛОГИЗМЫ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Основная задача авторов научно-популярного текста – показать лингвистическое явление с непривычной, неожиданной стороны. Одним из эффективных приемов популяризации научного знания является алогизм как сопоставление несопоставимых понятий. Он заключается в намеренном и прагматически мотивированном отклонении от логических норм, под которыми понимаются основные законы формальной логики и вытекающие из них частные правила (например, правила деления понятий).

С помощью алогизмов создатели энциклопедии привлекают внимание адресата к явлениям, которые, на первый взгляд, кажутся противоречащими здравому смыслу: так, в статье *Лень – двигатель прогресса* [2, с. 643] речь идет о фонетических процессах как результате экономии произносительных усилий.

В алогичных высказываниях пресуппозиция (фоновые знания) и предикат, на первый взгляд, взаимоисключают друг друга, но затем анализ лингвистических фактов противоречие снимает. Так, в статье *«Умнее еще не значит умный»* авторы предлагают юному читателю ответить на вопрос: *«У какого человека больше ума – у того, кого назвали умным, или у того, о ком сказано, что он умнее кого-то?»* [2, с. 177]. И затем доказывают, что формы степеней сравнения представляют признак не безотносительно, а в

сопоставлении, что «форма умнее не приписывает тому, к кому она отнесена, непереносимое наличие ума» [2, с. 177]. В другом заголовке алогизм основан на противопоставлении фразеологически связанного и прямого значений прилагательного «мягкий»: Когда **мягкий знак не мягкий** [2, с. 114]. Речь идет о «ролях» мягкого знака: разделительной и грамматической.

Основная функция алогизма в научно-популярном тексте – показать новые аспекты лингвистического явления через метафоризацию высказывания, через заключенное в нем противоречие. Так, статья о категории одушевленности / неодушевленности имен существительных называется «О живых куклах и неживой толпе». Она написана в живой, увлекательной форме и представляет собой текст-исследование. В роли тезиса выступает проблемная ситуация: ...при определении рода или падежа мы заранее знаем, какой вопрос задавать. Откуда? Первое предположение – по значению: живое или неживое. Действительно, волк живой – «кто?», дом неживой – «что?». Но дуб – «что?», хотя растения вообще-то живые. Дальше еще удивительнее: мертвец – «кто?» (какой же он живой?!), снеговик – «кто?», а народ – «что?», хотя он из живых людей состоит [2, с. 173].

К приемам, в организации которых участвует алогизм (иногда в сочетании с другими конструктивными принципами), в научно-популярном тексте могут быть отнесены некоторые разновидности антитезы, оксюморон, катахреза и фрактата (искаженная цитата).

Среди разных типов антитезы в научно-популярном тексте активно используются следующие:

а) по структуре: простая (мужественный дом и женственная изба – [2, с. 168]; о живых куклах и неживой толпе – [2, с. 173] и б) сложная антитеза (аллойзис): Двучленным быть **непохвально**. Но слово двучленно **в хорошем смысле слова**: оно обращено одним своим значением к миру, который оно как знак отражает, воплощает, создает, а другим своим значением обращено к самому языку [2, с.2]; Язык необыкновенно **прост**. Ребенок овладевает им в три-четыре года. Язык необыкновенно **сложен**, неисчислимо богат, предельно выразителен, многообразно связан с жизнью каждого человека и всего общества. И вряд ли кто может сказать: «Уф, я позавчера полностью овладел языком!» Язык – неисчерпаем» [2, с. 50]. В последних двух примерах нарушен закон непротиворечия, который утверждает: два противоположных суждения не могут быть одновременно истинными: по крайней мере, одно из них необходимо ложно (неверно, что А и не-А одновременно истинны);

б) акротеза как утверждение, усиленное отрицанием противоположного; компоненты служат для того, чтобы «ярче, нагляднее представить один из них, выделив его на фоне другого» [1, с. 195]: Псалом псями пиши, **а** пса псями не пиши [2, с. 283]. В статье с таким заглавием речь идет о вкладе Константина Костнеческого (создателя первого свода орфографических правил - книга «О письменах») в развитие восточнославянской графики и орфографии, в том числе написание заимствованных из греческого языка слов в соответствии с греческим алфавитом (буквы «кси», «пси», «фита» и т. п.).

Алогизм, создаваемый за счет оксюморона, вытекает из того, что связь между его семантическими компонентами минимальна, они противопоставлены и отрицают друг друга, но вместе с тем составляют единое

целое, поскольку направлены на создание единого образа. Противоречивость и необычность противопоставляемых в оксюмороне лексических единиц обеспечивает неоднозначность его трактовки, что отражает столкновение противоположных точек зрения и способствует выработке нового неординарного подхода в восприятии лингвистического явления.

Выделяются оксюмороны с разнокорневой антонимией (**плохая хорошая** погода – [2, с. 262], **чужой родной** язык – [2, с. 423], **знаменитые лингвистические преступления** – [2, с. 690] и оксюмороны с аффиксальной антонимией компонентов (**несомнительные сомнительные** – [2, с. 117], **знакомый незнакомец** – [2, с. 56], **ровная неровнина** – [2, с. 122]).

Катахреза (троп, заключающийся в сочетании противоречивых, но не контрастных по природе слов в переносном значении, которые представляют своеобразное смысловое единство и создают образ) служит для выбора, акцентирования и связывания в систему признаков, важных для раскрытия сути лингвистического явления. Основной чертой этого стилистического приема выступает аллофрония, т. е. смещение референта относительно понятия, предназначенного для его обозначения: орфографическая экзотика [2, с. 127], учтивая ложь [2, с. 453], зеленый Чехов [2, с. 494], поросычья латынь [2, с. 564], лингвистические преступления [2, с. 690], категория «горбатости» [2, с. 359], лучший троечник [2, с. 262] и мн. др. Так, в последнем примере речь идет не о нерадивом школьнике, а об 'извозчике, ямщике, сидящем на тройке'.

Способов «искажения» цитаты (фрактата), т. е. трансформации прецедентных высказываний, в энциклопедии немного. Как правило, происходит замена лексического компонента: «Авторская пунктуация, или кто в **тексте** хозяин?» [2, с. 239], «**падеж падежу** рознь» [2, с. 357]. Может происходить расширение состава фразеологической единицы: вдоль и поперек **языка** [2, с. 48]; Он жил на широкую **босую** ногу [2, с. 80]; из ряда вон выходящее **слово** [2, с. 121]. Возможна контаминация фразеологизмов: Шапочное знакомство в калашном ряду [2, с. 81]. Имеет место «реализация метафоры», т. е. буквализация устойчивого выражения: Пожарный всегда работает с огоньком [2, с. 80]. Меняется и грамматическая форма компонентов фразеологической единицы: скрипя **сердцем** [2, с. 80]. Подобный прием создания парадокса построен на нарушении логического закона тождества: всякая мысль тождественна самой себе (A=A). Это значит, что используемые в процессе рассуждения понятия не должны менять своего содержания, не должны подменяться и смешиваться. Из-за намеренной трансформации устойчивых выражений мы встречаемся с постоянным нарушением этого закона.

Таким образом, признаками алогизма в «Энциклопедии для детей» являются: 1) противоречивость; соединение противоречивых понятий; 2) единство объекта характеристики; 3) одновременная реализация отношений контраста и тождества; 4) неожиданная, необычная трактовка известного и привычного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Селіванова О. О. Пареміологічні парадокси в українській мові. *Нариси з української філології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти)*. Київ-Черкаси: Брама, 2004. С. 183-201.

УДК 811.161.1'42 Сафарли

*О. И. Гамали, О. Б. Каневская
Кривой Рог*

ОСОБЕННОСТИ АНТРОПОНИМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Э. САФАРЛИ

Бесспорно, что глобализация общения в современном мире актуализирует процесс межкультурной коммуникации, что может выражаться трансляцией одной культуры средствами другого языка (как правило, имеющего статус международного), установкой на поликультурность, репрезентируемой разнообразными средствами, в том числе ономастическими.

Эльчин Сафарли – известный современный русскоязычный писатель и журналист из Азербайджана, лауреат многих литературных конкурсов. Его часто называют душевным писателем Востока, чье творчество отличает глубина поэтического освоения культурно-исторического пространства, литературная состоятельность, богатый и разнообразный язык.

В художественном тексте, как правило, не бывает «неговорящих» имен (Ю. Н. Тынянов). В контексте произведения антропоним наделяется множеством ассоциативных связей, занимает особое положение. Решение основных проблем литературной ономастики прямо зависит от изученности фактического материала, однако антропонимикон целого ряда современных писателей, и Э. Сафарли в частности, остаётся не исследованным.

Цель работы – определить семантические и лингвокультурологические особенности антропонимов в произведениях Э. Сафарли («Если бы ты знал», «Мне тебя обещали», «Расскажи мне о море», «Я хочу домой»).

Персонажи произведений Э. Сафарли носят главным образом реально существующие личные имена. Однако особенностью является то, что эти имена типичны для разных культур: тюркско-мусульманской (мужские: Асад, Джавидан, Нияз, Махмуд, Муса, Нури, Осман и др.; женские: Амина, Гюльбахар, Джейла, Наджиба, Фатма и др.), «кавказской» (грузинской, армянской и т. д.) (мужские: Гурам, Отари и др.; женские: Сона, Софико и др.), еврейской (Самуил, Марьям, Фейга и др.), объединяемых в «восточную», а также русской (мужские: Борис, Денис, Дмитрий, Дима, Сергей Владимирович, Федор Тимофеевич и др.; женские: Анна, Анна Павловна, Валентина, Виктория, Екатерина, Зина, Катя и др.), западноевропейской (мужские: Альфредо, Геральд, Фернандо, Эд и др.; женские: Крис, Леона, Эльза и др.). Заметим, что речь идет не о происхождении имён, а о частотности в современных культурах. В контексте: «На женитьбу единственного сына на темнокожей **Мэри Бясти** отреагировала микроинфарктом, но со временем подруга детства **Соны** смирилась, правда, переименовав невестку в **Марьям**. Так и живут. Теперь **Мэри-Марьям**, согласно восточным традициям, называет свекровь мамой, слушает мугам и сняла пирсинг с правого века, отрастив широкие брови» [5].

Этимология имени характеризует героя. Так, персонаж по имени Фернандо (с испанского «любитель приключений» [1]) честно признаётся: «Мы, мужики, чаще всего сами виноваты в своем одиночестве, подсознательно выбирая свободу» [3]. Подругу Фернандо зовут **Яна** (с древнееврейского – «милость божья» [1]). Однажды она спасла его от гибели: «Я начал захлёбываться, потом вода вокруг окрасилась в чёрный цвет. Меня спасла **Яна**» [3]. В этом же романе имя матери Север – **Екатерина** (с греческого – «чистая, непорочная» [1]). Её подруга **Начо** (с испанского – «огненная» [1]) – мудрая женщина с сильным характером. Родители **Водопада: Гурам** (с армянского – «изгоняющий демона» [1]) и **Эльза** («почитающая Бога» [1]) и мн. др. Писатель нередко объясняет значение имен прямо в тексте: «**Фейга** – “птица” на идише»; «Пярзад-нене называет его **Мярдом**, что переводится как “отважный”» [5].

Изменение имени персонажа в романах связывается с духовными поисками: «Есть у меня товарищ **Борис**, недавно сменивший имя на **Светозар**. Я по-прежнему зову его **Борей**. Боря был руководителем нефтяной компании, жил со вкусом, любил женщин, вырастил троих сыновей, посадил дерево. Однажды утром он проснулся, собрал вещи и... ушел. В неизвестном направлении» [4].

Личные имена нередко заменяются прозвищами-псевдонимами: Африка, Бриз, Водопад, Дорадо, Погода, Север и др.; среди них выделяются прозвища-фитонимы: Клюква, Корица, Финик и др. Писатель подчёркивает, что выбор имён не случаен, вызван текстом «изнутри», как бы независим от воли автора: «И герои вдруг стали сами выбирать себе имена: **Клюква** явилась мне сильной при всей внешней мягкости, и это имя прилипло к ней с самого начала. Она совсем не похожа на задумчивую и замкнутую **Водопад**... **Ещё одна причина таких странных имён героев – надеялся, что так читателю будет легче увидеть себя в одном или в каждом из них**» [3].

Частотно у Э. Сафарли прозвище-фитоним **Финик** [4; 5], в котором актуализируются семы ‘сладость’, ‘мягкость’, ‘любовь’, ‘доброта’, а также ‘молодость’, ‘неопытность’: «Пярзад-нене не нравится, что дочь называет правнуков **Финиками**. “Что за инфантилизм, Сона? Не приведи Всевышний, чтобы мои мальчики были такими же мягкотелыми и слащавыми, как **финики**”» [5]; «Жизнь и люди – большой сад цветов... Но абсолютно все они любимы солнцем. Тянись к солнцу, **Финик**» [4].

Особым экспрессивным средством становится «многоименность» персонажа, отражающая многоаспектное восприятие его характера, самооценку, различные авторские интенции. Так, одного из главных героев нескольких произведений Э. Сафарли, прототипом которого является сам автор, называют то **Погодой**, то **Дорадо**, то **Африкой**: «Это я. Скрываться и врать, что “это всего лишь образ”, – смешно. Я вместил в эту историю определённый период своей жизни, когда время отняло меня у меня же» [2].

Писатель поясняет выбор прозвища следующим образом: «Мои друзья (а это буквально три-четыре человека) действительно называют меня **Погода**. За моими настроениями не успеешь, они, как погода в родном Баку, меняются чуть ли не каждые два часа» [2]. Характер героя переменчив. В его жизни нет стабильности. Его несёт, выбрасывает в новые обстоятельства.

Прозвище **Африка** дала герою его двоюродная сестра: «Она с детства называет меня **Африка** – “ты такой же тёплый, но одновременно далёкий”» [2]. В прозвище актуализируются семы ‘тёплый’, ‘далёкий’, ‘загадочный’.

Сам себя персонаж именует **Дорадо**: «**Дорадо** – это я. Рыба, похожая на меня. Когда-то читал, что они обитают поодиночке, как правило, в глубинах моря. И в моей жизни нет никого, кроме меня, и я тоже прячусь внутри» [3]. Актуализированы семы ‘одиночество’, ‘глубина’, ‘интровертность’. Образ становится более живым и подвижным, лишается откровенного резонёрства.

Одну из героинь зовут **Север**: «Мама называла меня **Севером**. Хотя в документах у меня другое имя. Обычное. Четыре буквы, из них две одинаковые» [2]. Мать объясняет происхождение прозвища: «Ты всегда была вдалеке от меня. Между нами всегда было холодно» [2]. **Север** – внешне замкнутая, холодная, трезво мыслящая. Её друга-антипода зовут **Ревес**. Используя палиндром-оборотень, автор подчеркивает, что **Ревес** и **Север** – противоположности и в то же время половинки одного целого: «Его имя – зеркальное отражение моего. **Ревес**. Ливанская бабушка назвала его в честь знаменитого революционера, который, несмотря на удары судьбы, не сдавался и боролся за свободу людей. “Ревес” переводится как “терпение”, “терпимость”» [2].

Репрезентируют авторское мировидение и имена мыслителей, писателей и поэтов, художников и музыкантов (как восточных, т. е. азербайджанских, арабских, среднеазиатских, турецких и др., так и русских, европейских и американских разных столетий), прецедентные литературные имена, вводимые в текст: Иван Айвазовский, Вирджиния Вульф, Махатма Ганди, Борис Гребенщиков, Джафар Джаббарлы, Гусейн Джавид, Жан Кокто, Альбер Камю, Моцарт, Лорка, Владимир Набоков, Руми, Лев Толстой, Сара Уинман, Физули, Антон Чехов, Шопен и др.; Ариэль, Мюнхгаузен, Русалочка и др. Прецедентность имен позволяет открывать дополнительные смыслы, углублять характеристики. Кроме того, изречения великих вводятся как эпитафии (их чаще несколько) к романам и даже отдельным главам.

Итак, авторская «игра» проявляется в принудительном, а не произвольном именовании персонажей, использовании нарицательных существительных как антропонимов, обыгрывании прецедентных имен и конструировании собственной поликультурной ономастической модели в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петровский Н. А. Словарь русских личных имен. 6-е изд. Москва. 2000. 348 с.
2. Сафарли Э. Если бы ты знал... Москва: Астрель, 2012. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=3356875&lfrom=159481197.
3. Сафарли Э. Мне тебя обещали. Москва: АСТ, 2010. URL: <http://knjky.ru/books/mne-tebya-obeshchali?page=17>.
4. Сафарли Э. Расскажи мне о море/ Москва: АСТ, 2016. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=21247057&lfrom=159481197.
5. Сафарли Э. Я хочу домой. Москва: АСТ, 2015. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11294150&lfrom=159481197.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ГЛАГОЛОВ С ПРЕФИКСОМ ДО-
В УКРАИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

Одной из основных задач сравнительного исследования восточнославянских языков является изучение тех проблем, которые способствуют раскрытию закономерностей развития общих категорий, выявлению общих тенденций этого развития, выяснению условий, определяющих устойчивость одних элементов и подвижность других, установлению причин, вызывающих неравномерность изменений в русском и украинском языках. Эти важные проблемы не изучены достаточно глубоко на всех языковых уровнях, что объясняет актуальность данного исследования. Ощущается недостаточность в накоплении фактов в словообразовании восточнославянских языков, а ведь именно словообразование дает возможность проанализировать не только морфемные, но и лексико-грамматические процессы восточнославянских языков. «Уровень словообразования вместе с уровнями лексики и фразеологии принадлежит к той сфере языковой структуры, в которой наиболее активно и непосредственно осуществляется процесс непрерывного развития языка» [1, с. 3].

Среди многочисленных вопросов словообразования восточнославянских языков пристального внимания заслуживает префиксация глаголов, ибо она связана не только с системой глагольного словопроизводства, но и с грамматической структурой глагола, являясь средством образования видовых различий.

Префиксация как способ образования новых слов известна с древнейших праславянских времен. Свидетельством этому является наличие ряда одинаковых префиксов в славянских и балтийских языках. Но в системе индоевропейского глагола префиксация не была еще отдельным способом глагольного словообразования. Этот способ формируется несколько позднее, в праславянский период, развивается в эпоху раннего деления славянских языков на три группы (восточную, западную и южную) и продолжает совершенствоваться во время самостоятельного существования славянских языков.

В процессе формирования префиксации как способа глагольного словообразования в приставках происходили формальные изменения, а также изменения их семантических значений. Целью данного исследования является установление общих и частных закономерностей в системе префиксации глаголов, выделение наиболее продуктивных словообразовательных типов в украинском и русском языках.

В настоящей работе исследуются значения общего всем восточнославянским языкам префикса до-, способного вступать в соединение с глагольными основами различной семантики.

Соединяясь с глагольными основами, обозначающими перемещение в пространстве, префикс до- ограничивает это перемещение определенным пределом или указывает на завершенность движения, например: *доплыл* –

доплив; долетает – долітає. Система управления глаголов перемещения с префиксом до- является одинаковой в восточнославянских языках, которые утратили свойственное древнерусскому языку древнейшее беспредложное управление, когда точка предела движения выражена формой родительного падежа без предлога. Например: *Игорь же дошедь Дуная созва дружину и нача думати* (Новгородская I летопись). Грамматические свойства глаголов перемещения являются общими в обоих языках. В абсолютном большинстве это непереходные глаголы. Присоединение префикса до- не изменяет их особенностей, напр.: *доехать – доїхати*. Глаголы перемещения с префиксом до- по происхождению являются древнейшими образованиями в восточнославянских языках. Их лексико-семантические и грамматические свойства сложились в период общности языков восточных славян и сохранились до настоящего времени. В современных русском и украинском языках им свойственны общие корневые морфемы, за исключением отдельных слов (ср., *допрыгать – дострибати*).

Наиболее многочисленную группу глагольных образований с префиксом до- оставляют глаголы со значением физического действия. Присоединяясь к глагольным основам данной группы, префикс до- указывает на пополнение чего-либо до определенной нормы или же добавление чего-либо сверх какой-либо меры, а также доведение действия до завершения, например: *доливать – доливати, дописывать – дописувати*. При одновременном присоединении к основе глагола префикса до- и постфикса –ся глагол приобретает результативное значение, например: *додзвониться – додзвонитися*. Значение присоединения, добавления, пополнения чего-либо, вносимо префиксом до- в глагольные основы физического действия, отчетливо выражено в том случае, если при глаголе имеется дополнение с предлогом до, указывающее на предел проявления действия. Изменяя лексическое значение глаголов физического действия, префикс до- одновременно способствует их перфективности (*резать – дорезать, різати – дорізати*). Переходность глаголов сохраняется.

В результативном значении выступает префикс до- и в соединении с глаголами состояния, обозначающими длительные процессы, например: *достоять – достояти*. Приставочные глаголы, как и бесприставочные, остаются нерепеходными. Присоединение приставки до- к глаголам данной группы способствует изменению их видового значения. Эти свойства являются общими для обоих языков. Общей является и тенденция развития у статических глаголов, соединенных приставкой до-, количественно-результативных значений. В лексическом отношении это немногочисленная группа глаголов с идентичным морфемным составом, за исключением отдельных лексем: *додержать – дотримати*.

Префикса до- взаимодействует и с лексически ограниченной группой глаголов со значением воздействия одного лица на другое, воздействия человека на окружающую природу и наоборот. Семантические значения этих глаголов определяют их грамматические свойства: все они переходны и сохраняют переходность в соединении с префиксом. Присоединение префикса приводит к изменению вида глагола. Наиболее многочисленными в этой группе являются глаголы со значением физиологического воздействия на лицо или

предмет, например: *долечить* – *долікувати*. Присоединение префикса до- к этим глаголам способствует появлению в них значения достижения определенного результата в зависимости от семантики глагольной основы, а также доведения действия до крайнего предела: *дожечь* – *допалити*. В современных русском и украинском языках группа представлена относительно узким кругом глагольных основ. Все эти глаголы переходны. В большинстве своем они идентичны в обох языках. И только несколько слов имеют различные корни: *доложить* – *доповісти*.

Значение результативности свойственно префиксу до-, присоединяющемуся к глаголам отвлеченной семантики. Как в русском, так и в украинском языке группа лексически многочисленная, и значительная часть глаголов, входящих в ее состав, различается корневыми морфемами, что в определенной мере объясняется более поздним происхождением некоторых глаголов или наличием полонизмов в украинском языке. Сравним: *допрядать* – *доховати*, *доискаться* – *дошукатися*. Но большинство глаголов данной группы характеризуется полным соответствием корневого морфема: *допустить* – *допустити*, *доплатить* – *доплатити*.

Сравнительное исследование глаголов с префиксом до- в восточнославянских языках свидетельствует о наличии общих явлений в словообразовательной системе, что проявляется в идентичности семантики глагольных основ, их структуре, фонемном составе, грамматических свойствах. Общим является основное направление дальнейшей эволюции префиксации глаголов – процесс абстрагирования значений приставки. Расширяется круг глагольных основ, в соединении с которыми префикс до- приобретает количественно-результативные значения. Постепенно нарастает процесс десемантизации префикса. Общность всех указанных явлений обусловлена близостью восточнославянских языков. И в то же время в целом ряде случаев можно отметить и специфические, присущие только одному из двух анализируемых языков особенности, возникшие в период их отдельного существования под влиянием различных причин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басова Г. Д., Качура А. В., Кихно А. В., Мусяненко В. П., Озерова Н. Г., Олейник Г. П., Романова Н. П., Снитко Е. С., Творонович О. Е. Сопоставительная грамматика русского и украинского языков. Київ: Наукова думка, 2003. 536 с.
2. Цыганенко Г. П. Словарь служебных морфем русского языка. Киев: Рад. школа, 1982. 240 с.

УДК 808.3+808.2:801

В. А. Глущенко
Слов'янськ

О. О. ПОТЕБНЯ: ТИП МОВИ Й МОВНИЙ РОЗВИТОК

Аналіз студій великого українського мовознавця Олександра Опанасовича Потєбні (1835–1891) свідчить про тісний зв'язок категорій *тип мови й мовний розвиток*. Ідеться про те, що в історії багатьох індоєвропейських

мов спостерігається перехід від синтетизму до аналітизму. З погляду ряду лінгвістів 20-х – 60-х рр. XIX ст., це свідчить про мовний регрес. Починаючи з 70-х рр. ця теза переглядається. І одним з піонерів був саме Потебня.

Виходячи з ідеї загальності процесів розвитку в усіх сферах дійсності [14, с. 110, 646; 12, с. 77], Потебня зосереджував свою увагу на дослідженні розвитку мови. «Мова перебуває в постійному розвитку, – писав він, – і ніщо в ній не повинне розглядатися як щось нерухоме» [13, с. 88]. Зокрема, у мові «немає жодної нерухомої граматичної категорії» [12, с. 83]; «як самі звуки, так і окреме значення будь-якого слова мають корені в дуже глибокій старовині і в той самий час вічно розвиваються й рухаються вперед» [17, с. 211]. Потебня підкреслював, що розвиток мови є якісним процесом становлення нового; так, «заміна простої форми складною не є тільки латкою на старий одяг, а є створенням нової форми думки» [12, с. 66]. Розвиваючи твердження І. І. Срезневського про взаємодію старого і нового як джерело розвитку мови [20, с. 26], Потебня відзначав, що «в живих мовах руйнування старого є водночас створенням нового» [12, с. 516]. Звернення до праць Потебні показує, що в нього «нове» не тільки й не стільки додається до мови (кількісний підхід), скільки, приєднуючись, змінює якість «старого», перебудовує його [2, с. 89].

Згідно з традицією, яка склалася в компаративістиці 20-х – 60-х рр. XIX ст., Потебня вважав, що зміни в мові відбуваються поступово, у формі повільної еволюції. Учений відзначав «повільність» процесу «роз'єднання мов» [16, с. 12]. Іншою важливою характеристикою процесу розвитку мови виступає наступність – «зв'язок моментів життя мови» [12, с. 48].

Потебня трактував розвиток не в метафізичному плані, як рух по колу, а розглядав його як поступальний процес, підпорядкований прогресу: «Прогрес у мові є явищем... безсумнівним» [там же]. Учений був упевнений, що мови історично вдосконалюються в усіх сферах їхнього функціонування. Він, зокрема, писав: «Горезвісна мальовничість давніх мов є дитячою іграшкою грубого виробу порівняно з невичерпними засобами поетичного живопису, які пропонують поетові нові мови» [12, с. 16]. Досліджуючи історію синтаксичних явищ, Потебня підкреслював якісну відмінність синтаксичних ресурсів давніх мов від ресурсів нових; при цьому останні виявляються, як правило, більш різноманітними і тим самим більш досконалішими [там же, с. 67]. У працях Потебні розвиток мови виступає як постійний, хоча нерідко й суперечливий рух уперед, до подальшого вдосконалення ресурсів і можливостей кожної мови. Це складний і непрямолінійний процес, який може здійснюватися від простого до складного та від складного до простого.

Саме таким трактуванням процесу мовного розвитку зумовлена критика Потебнею теорії двох періодів розвитку мови.

Уявлення про два періоди мовного розвитку: доісторичний період утворення та вдосконалення граматичних форм (і, ширше, взагалі мовних елементів різних рівнів) та історичний період їхнього занепаду – набуло значного поширення в дослідженнях 20-х – 60-х рр. XIX ст. У загальному плані теорію двох періодів мовного розвитку сформулював Г. Гегель. Її розробляли Ф. Бопп, Я. Грімм, В. фон Гумбольдт, А. Шлейхер, Г. Курціус. Історіографи

мовознавства відзначають, що в Росії до цієї теорії зверталися Ф. І. Буслаєв та І. І. Срезневський [21, с. 20-21; 19, с. 230-231].

Здійснена нами історико-наукова реконструкція свідчить, що данину теорії двох періодів віддавали й такі російські мовознавці, як О. Х. Востоков, М. І. Греч, М. Н. Катков. Так, Востоков писав: «Помічено взагалі, що всі давні мови переважали правильністю й багатством форм мови пізніші, що беруть від них свій початок» [4, с. 5]. Греч констатував «народження, утворення та занепад мов» [7, с. 40]. Катков акцентував увагу на фонетичних одиницях: «Твердістю, чистотою та неначе свідомістю звуків мусила найвищою мірою відрізнитися мова первісна... Мови пам'ятні подають уже поступове псування й ослаблення звука: з живого діяча він стає механічним і неначе умовним знаменником йому чужого поняття» [9, с. 4-5].

У концепції Срезневського перший період мовної історії є «часом розвитку форм мови», а другий – «періодом перетворень». Порівнюючи ці періоди, учений відзначав, що в другому періоді «колишня стрункість форм мови розладжується» [20, с. 19]. Іншого змісту надавав теорії двох періодів Буслаєв. Першому періоду на відміну від другого в інтерпретації Буслаєва властива більша конкретність у значенні слів і форм [18, с. 18]. Учений убачав у русі від конкретного до абстрактного одну з найважливіших закономірностей розвитку мови: «З часом живе значення слова губиться, враження забувається і залишається тільки одне абстрактне поняття» [3, с. 273]. Це спричиняється до того, що «важливість окремого слова зникає, і наступає важливість усього речення» [там же, с. 301].

У середині XIX ст. теорію двох періодів заперечував К. С. Аксаков [1, с. X]: для нього, як підкреслює В. В. Колесов, розвиток мови є виявом народного духу, тому на кожному етапі мовної історії слово має свою творчу силу [10, с. 186]. Отже, Аксаков виступав проти уявлення про два періоди мовного розвитку з романтичних позицій.

У розкритті наукової безпідставності теорії двох періодів безперечною є заслуга Потебні. Саме він завдав цій теорії один з перших вирішальних ударів [8, с. 63]. Критикуючи твердження про занепад граматичних форм у другому періоді життя мови, Потебня підкреслював, що ніякого занепаду форм немає: зникають флексії, але загальна кількість форм не зменшується. «Факт полягає в стиранні флексій, що розглядаються як звукові елементи, – писав він, – але не в зменшенні загальної кількості форм і не в утраті формальності в мовах, що її виробили» [12, с. 61]. Отже, звукове «стирання» окремих мовних форм зовсім не означає зникнення формоутворення. Питання про розвиток граматичних форм у мові, на думку Потебні, є дуже складним, і його не можна розв'язати простим підрахунком флексій [там же, с. 63].

Звернення до висловлювань Потебні дозволяє встановити, що наявність у мові аналітичних форм він оцінював як показник високого ступеня досконалості засобів формоутворення. Так, Потебня писав, що «існування в мові описових форм не тільки не є ознакою занепаду формальності, але, навпаки, свідчить про торжество цього принципу», і з цієї точки зору «в нових мовах по відношенню до давніх можна бачити переродження, а не виродження та спотворення» [там же, с. 66]. Для ілюстрації цієї тези Потебня звертався до

романських мов. Він відзначав, що в них займенник часто вживається разом з дієсловом, «де його не ставили в мові первісній», і «є лише відокремленим від дієслова, інакше поставленим особовим закінченням» [там же, с. 67].

Потебня підкреслював, що мова розвивається завжди, в усі періоди її існування, і це стосується, зокрема, її фонетичної системи: звуки змінюються в будь-якій мові на всіх етапах її розвитку незалежно від переважання в мові рис синтетизму або аналітизму [там же, с. 55].

З нашого погляду, квінтесенцією потебнянської критики теорії двох періодів можна вважати такі слова: «Теорія, що відносила творчість у мові до доісторичних часів, страждала саме тим, що не могла з'ясувати, яким чином мова може досягти успіхів як орган думки, підлягаючи в історичні часи лише дії руйнівних сил, спрямованих навіть не на одне тіло мови – звуки, що зі спіритуалістичного погляду було б ще зрозумілим, але на її душу: граматичну будову» [15, с. 178].

Аргументи Потебні були високо оцінені В. Ягичем, який відзначив «гостроту думки» великого українського мовознавця у висвітленні недоліків теорії двох періодів мовного розвитку [22, с. 336]. Згодом ця теорія зазнала критики в «маніфесті молодогограматиків» [11, с. 189].

Отже, Потебня дав глибоку, комплексну характеристику процесу мовного розвитку. Український лінгвіст різнобічно аргументував твердження про те, що мови, втрачаючи синтетичні граматичні форми, творять нові, аналітичні, які не можна оцінювати як «кращі» або «гірші». Це мало безперечний вплив на розвиток порівняльно-історичного мовознавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксаков К. С. Опыт русской грамматики. Москва: тип. Л. Степановой, 1860. Ч. 1. Вып. 1. X, 176 с.

2. Будагов Р. А. Портреты языковедов XIX – XX вв.: из истории лингвистических учений. Москва: Наука, 1988. 320 с.

3. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. *Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка*. Москва: Просвещение, 1992. С. 25–373.

4. Востоков А. Х. Рассуждение о славянском языке, служащее введением к грамматике сего языка, составляемой по древнейшим одного письменным памятникам. *Востоков А. Х. Филологические наблюдения*. Санкт-Петербург, 1865. С. 1–27.

5. Глущенко В. А. О. О. Потебня про «два періоди» розвитку мови. *Діахронічне, типологічне і контрастивне дослідження германських, романських і слов'янських мов (семантика і словотвір): матеріали міжнародної наукової конференції (24–25 квітня 2001 р.)*. Донецьк, 2001. С. 45–50.

6. Глущенко В. А. Принцип розвитку в лінгвістичній концепції О. О. Потебні. *Сучасні дослідження з іноземної філології: збірник наукових праць*. Ужгород: ТІМРАНИ, 2010. Вып. 8. С. 104–109.

7. Греч Н. И. Чтения о русском языке. Санкт-Петербург, 1840. Ч. 1. VI, 336 с.

8. Десницкая А. В. Вопросы изучения родства индоевропейских языков. Москва; Ленинград: Изд-во Академии наук СССР, 1955. 332 с.

9. Катков М. Н. Об элементах и формах славяно-русского языка. Москва, 1845. II, 253, II с.
10. Колесов В. В. Становление идеи развития в русском языкознании первой половины XIX в. *Понимание историзма и развития в языкознании первой половины XIX века*. Ленинград: Наука, 1984. С. 163-199.
11. Остгоф Г. Предисловие к книге «Морфологические исследования в области индоевропейских языков». *Звегинцев В. А. История языкознания XIX – XX веков в очерках и извлечениях*. Москва: Просвещение, 1964. Ч. 1. С. 187–198.
12. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Москва: Учпедгиз, 1958. Т. 1–2. 536 с.
13. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Москва: Просвещение, 1977. Т. 4. Вып. 2. 406 с.
14. Потебня А. А. Из записок по теории словесности (Поэзия и проза. Тропы и фигуры. Мышление поэтическое и мифическое). Харьков: М. В. Потебня, 1905. – 649 с.
15. Потебня А. А. К истории звуков русского языка. Воронеж, 1876. Ч. 1. VI, 243 с.
16. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев: СИНТО, 1993. 192 с.
17. Потебня А. А. Синтаксис русского языка [Публікація А. Я. Опришка]. Наукова спадщина О. О. Потебні і сучасна філологія: збірник наукових праць. – Київ: Наукова думка, 1985. С. 206–221.
18. Протченко И. Ф. Ф. И. Буслев – выдающийся филолог и педагог. Буслев Ф. И. Преподавание отечественного языка. Москва: Просвещение, 1992. С. 7–24.
19. Сорокин Ю. С. Эволюция понятия историзма в русском языкознании 1830 – 1840-х гг. Понимание историзма и развития в языкознании первой половины XIX века. Ленинград: Наука, 1984. С. 200–235.
20. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка. Москва: Учпедгиз, 1959. С. 16–81.
21. Чемоданов Н. С. Сравнительное языкознание в России: очерк развития сравнительно-исторического метода в русском языкознании. Москва: Учпедгиз, 1956. 95 с.
22. Jagić V. [Рец. :] А. Potebnja. Aus den Memoiren über die russische Grammatik. *Потебня А. А. Из записок по русской грамматике*. Москва: Просвещение, 1977. Т. 4. Вып. 2. С. 335-340.

УДК 81'27:81'42

Т. В. Гончарова
Київ

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЧИННИКИ В ДИСКУРСІ ФУТБОЛЬНИХ ФАНАТІВ (на матеріалі німецької та української мов)

Кожна лінгвокультурна спільнота демонструє моделі комунікативної поведінки власної культури. Нерозривність мови і соціокультурних чинників спостерігаємо в дискурсі футбольних фанатів. Дискурс є «складним соціолінгвістичним феноменом сучасного комунікативного середовища, який

детермінується його соціокультурними, політичними, прагматично-ситуативними, психологічними та іншими чинниками, має «видиму» – лінгвістичну і «невидиму» – екстралінгвістичну структуру та характеризується спільністю світу, який «будується» впродовж розгортання дискурсу його репродуцентом та інтерпретується його реципієнтом» [2, с. 13]. Специфіка комунікації футбольних фанатських угруповань зумовлюється системою цінностей, ментальністю, мовною картиною світу учасників цього комунікативного простору. Їх комунікативні дії не є формальним процесом, а постають результатом і чинником комунікації, переплетінням мовних взаємодій агентів комунікації. Процес комунікації базується на використанні як вербальних так і невербальних засобів спілкування.

Дискурсивна мовленнєва особистість фаната найбільш вдало описана П. Штегером: «Стиль його (фаната) мови і мовлення став результатом тисяч важливих моментів із його дитинства, його шкільних днів, його маргіналізації, нестачею часу, нездійснених мрій» [4, с. 217]. Як бачимо, підґрунтя комунікативних дій футбольних фанатів постає складним переплетінням життєвого досвіду, вподобань, свідомості і ситуації, в яку вони потрапляють і відповідно до якої діють.

Важливою рисою комунікації фанатських угруповань будь-якої країни є масовий характер її членів. «Фанати дотримуються поведінки, яка характерна для спільноти, в якій немає місця на індивідуальність. Кожен робить те, що інші, виглядає так, як інші, говорить те, що й інші і так, як інші. Це вагомо впливає і на мовну поведінку учасників цієї субкультури» [3, с. 115]. Порівняємо: «*Oh, BVB 09 / Borussia Dortmund seit 1909 / Wir lieben dich so sehr / Wir folgen dir bis ans Schwarze Meer*», «– *Хто ми? – Леви! – Хто ми? – Орли!*». Приклади свідчать, що у дискурсивному просторі футбольних фанатів перевага надається не індивідуальній, а колективній ідентичності «*свої – чужі*».

Футбол у Німеччині є національною пристрастю, яка охопила мільйони громадян, незалежно від їхнього віку, соціального становища і стилю життя. Це надає футбольним фанатам впевненості в тому, що їх комунікація може бути спрямована і на вирішення деяких проблем суспільства. Одним із таких прикладів є банер, на якому вони висловлюють протест проти комерціалізації та корупційних схем у футболі «*Was uns an euch stört: Sportgerichtsbarkeit, Halbzeitshows, Korruption*». Фанатський рух в Україні є не таким масовим, проте суспільно-економічні проблеми піднімаються в комунікативному середовищі досить часто, згуртовано і цілеспрямовано: «*В єдності – сила!*». Банерна лінія під час прем'єр-ліги продемонструвала цілісні структури, які стали символом єдності: «*Україна понад усе!*».

Як для україномовного, так і для німецькомовного комунікативного середовища футбольних фанатів традиційними є жаргонізми. Дуже часто вони незрозумілі для всіх інших, проте мають свою цікаву історію виникнення: «*гірничник*» (жовта картка за порушення правил гри), «*Grünweiße Partybusse*» (поліцейські авто).

Популярність англійської мови обумовила використання переформатованих під футбольну тему відомих пісень, наприклад: «*Palma de Mallorca*» (Bayern...Bayern Bayern Amateure...). Українські фанати вдаються до

речівок і пісень російською мовою, що пояснюється історичним розвитком країни: «Слався, Шахтер. Слався, Донецк. Слався, Шахтер. Слався наш Шахтер Донецк!».

Популярність діалектних виразів і слів у німецьких фанатів пояснюється тривалим періодом територіальної роздробленості в різні історичні епохи і сучасним адміністративним поділом на Федеральні землі: «*Mia san die Bayern*». «Таким чином фанати футбольних клубів, мешканці різних адміністративних територій, окреслюють коло «своїх» (тих, хто здатний зрозуміти і відреагувати) і «чужих» [1, с. 23]. У своїй лінгвокреативній діяльності українські фанати лише інколи використовують діалекти. Це стосується в основному фанатів футбольних клубів західної України: «*Львівські батяри – ціла наша родина*».

Творчі прояви підтримки проявляються у окресленні антропонімічного простору: «*Wir sind die Jungs aus der Barbarossastadt*», «Наш рідний край – то є Галичина, а Україна – то земля свята!». Таким чином досягається особливий прояв емоційності.

Отож, у дискурсі футбольних фанатів України і Німеччини спостерігаються особливі диференційні риси, які обумовлюють світобачення та пов'язані з домінуючою культурою та соціальною системою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова Т. В. Жанрові трансформації дискурсу футбольних фанатів: психолінгвістичний підхід. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics* : зб. наук. праць ДНВЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 22 (2). С. 12–27.

2. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. На матеріалах сучасної газетної публіцистики: монографія / ред. В. Різун. / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2002. 92 с.

3. Kołodziejek E. Człowiek i świat w języku subkultur. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2005. 274 s.

4. Stöger P. Zehn Fußball-Plätze: Verortungen und Vermutungen – oder: wie kommt ein «Quasi» in die Liturgie? *Teil-Nehmen und Teil-Haben. Fußball aus Sicht kritischer Fans und Gesellschaftswissenschaftler*. Göttingen, 2010. S. 202–223.

УДК 82.09

О. В. Горлова
Бахмут

ЖАНРОВА ПОЛІФОНІЯ В РОМАННІЙ ПРОЗІ І. МАК'ЮЕНА

Останнім часом стало популярним наголошувати на тому, що на початку нового століття постмодернізм остаточно пройшов всі можливі етапи свого самовизначення, вичерпавши можливості існування як явища сучасної культури. Поряд з цим прояви постмодернізму в останній третині ХХ ст. часто розглядаються як інтелектуальна гра, яка стала новою розвагою елітарної частини творчої інтелігенції.

І ми можемо говорити про своєрідний прояв цієї інтелектуальної гри, який був досягнутий в художньому мистецтві і, зокрема, в жанрі роману в кінці ХХ століття. За словами О. В. Михайлова, «в романі наших днів здійснюється поворот, який торкнеться і суті роману, і суті оповідання, і суті слова» [4, с. 451].

В результаті в творах літератури на зміну зв'язній картині життя, заснованої на фабулі як розгортанні подій, прийшов не стільки традиційний жанровий сюжетний принцип відбору і розташування матеріалу в просторово-часовому вимірі і лінійні послідовності, скільки створення жанрової поліфонії, побудованої на поєднанні різних пластів матеріалу, об'єднаних персонажами або фігурою автора-оповідача.

Проблема жанрової поліфонії стає особливо актуальною в ХХ столітті, коли нові літературні напрями, насамперед постмодернізм, проголошують змішання стилів і жанрів як провідну рису. Звертаючись до думки Михайла Бахтіна на роман як багатожанрове утворення, за своєю природою допускає включення практично всіх відомих жанрів, слід пам'ятати, що «введені в роман жанри зазвичай зберігають в ньому свою конструктивну пружність, і самостійність, і свою мовну і стилістичну своєрідність» [1, с. 134]. Постмодернізм же доводить до максимуму цю рису романного жанру.

Поліжанровість сучасного роману володіє «колажною» природою, яка, з одного боку, спрямована на поєднання всіляких, часто контрастних утворень, і в той же час, орієнтується на механічне перетворення цих суперечливих форм, перетворюючи їх в цілісний твір. Поліжанровість, таким чином, стає окремим випадком прояву полістилістики, що орієнтується «на роздрібленість і поліцентризм, що обертається в романі ХХ століття поліцентризмом самої оповіді» [6, с. 23].

Реалізується все це, перш за все в тісному зв'язку з проблемою форми романного твору. Різномасштабно проблема романного повіствування осмислюється в дослідженнях М. Бахтіна, Р. Барта, Ж. Женетта, П. Рікер, А. Дж. Греймаса, Д. Лоджа, В. Шміда та інших; аж до наратології, що складається в аспекті комунікації. Теоретиками постулюється, що роман, абсолютно вільний у своєму розвитку, не знає ніякого іншого закону, крім оповіді [6]. Безсумнівно, загострений інтерес до проблеми оповіді в літературі ХХ століття позначився і в творчості І. Мак'юена. Сучасний англійський письменник широко відомий як автор творів «в дусі постмодерністської готики» («Дитя в часі» (The Child in Time, 1987), «Невинний» (The Innocent, 1990), «Амстердам» (Amsterdam, 1998) і ін.).

Мак'юен не просто майстерно вписує своє ім'я в пантеон британських романістів 30-х і 40-х рр. ХХ століття. Він не просто зображує або вивчає ці техніки повіствування, які демонструють, що «сама природа людини зазнає велику трансформацію і що тільки художня література, нова література, в змозі вловити суть цієї зміни. Зануритись в чужу свідомість, показати, як вона працює чи реагує на зовнішні впливи, і написати про це в рамках суворої композиції – ось це був би триумф художника» [3, с. 313].

Розглянемо ці техніки на прикладі роману І. Мак'юена «Спокута» (Atonement, 2001). В романі «Спокута» ми бачимо чітке звернення письменника

до національної реалістичної традиції нарівні з постмодерністською поетикою, що в цілому характерно для англійської прози кінця ХХ – початку ХХІ століть. У цьому романі важливу роль відіграє психологізм, розкриття внутрішнього світу героїв, драматизація розповіді, а також постмодерністська гра.

Композиція «Спокути» створює відчуття постмодерністського переосмислення романів В. Вульф, Е. М. Форстера, Д. Г. Лоуренса і Р. Леман в першій «модерністській» частині роману, у другій – змінюючись на переконливу документальну розповідь про відступ під час Другої світової – в дусі есеїстики Дж. Оруелла і популярних в 30-40-х рр. репортажів про війну і, нарешті, наслідуванням Е. Боуен – в третій.

У першій частині роману велика роль відводиться детальним психологічним описами реалістичного характеру: тут присутні омана героїні, випадок – зазвичай десь в середині роману – відкриває їй очі на власну оману; на допомогу випадку приходять роздуми; друга половина роману розкриває складний процес звільнення від помилок і оман, пошуки свого нового «я». У той же час можна говорити про те, що перед нами розповідь про особистість, яка дорослішає, причому творчу особистість. Переживання головної героїні Брайоні відкривають перед нами цілісну картину формування уявлення героїні. І тут слід зазначити увагу письменника до особливостей дитячої психології і до жанру роману виховання, в авторському, звичайно ж, сприйнятті.

Друга частина роману, яка зображує відступ англійських солдатів, відрізняється документалізмом і натуралізмом. Мак'юен ніби повертається до своєї улюбленої манери письма: цинічні і жорстокі описи вбивств. Наприклад: «На дереві, на дорослому платані, який тільки що покритися молодим листям, висіла нога ... Нога була досконала за формою, бліда гладка і, судячи з невеликого розміру, могла належати дитині» [3, с. 212]. Або: «Від голови шеренги рухався офіцер. По черзі підходячи до кожного коня, він вистрілював йому в голову ... Коні покірно чекали свого часу» [3, с. 244].

У третій частині роману Мак'юен «розглядає любов і розчарування шляхом вивчення складних психологічних взаємин» [2]. Брайоні, прийшовши в гості до сестри, зустрічає там Роббі, і суперечлива гама почуттів охоплює її: «Що було найдивніше, так це те, як швидко полегшення від того, що Роббі живий, змінилося страхом опинитися з ним віч-на-віч» [3, с. 378]. Подібний пильний інтерес Мак'юена до внутрішнього преображення Брайоні пронизує романну оповідь, яке описує її становлення як зрілого письменника і людини, що усвідомлює наслідки своїх помилок, зроблених у минулому: «Брайоні більше не вірила в ідею створення характерів засобами літератури. Брайоні цікавили думки, сприйняття, почуття, індивідуальна свідомість, яка тече, як річка крізь час, і способи, якими можна передати цю течію» [3, с. 312-313]; «Вона ніколи не зможе відшкодувати збиток, який заподіяла. Їй немає прощення» [3, с. 317].

У заключній частині «Спокути» перед читачем постає безсумнівно постмодерністський текст з його саморефлексією, самовикриттям, авторською грою. Слід зазначити правомірність твердження В. О. Пестерева про сучасну ситуацію роману: «Синтетичність, полістилістика, жанрова поліфонія, багаторівневий простір мови і тексту, інтертекстуальність, саморефлексія,

метаповісткування, позажанрова і внутрішньолітературна форми, умовність і романний мімесис, метаморфози авторського «я» і читача, лінійні і нелінійні структури – складові сучасного романного контексту» [5, с. 155].

У своєму творі І. Мак'юен відображає нагальні тенденції в розвитку роману в кінці ХХ – початку ХХІ століть, подібні з думкою чуйних до часу і мистецтва слова письменників: «Ми повинні створювати нові парадигми, внаслідок чого виникнуть нові книги, нові стилі, нова заклопотаність увагою читачів» [5, с. 155].

Таким чином, жанрова поліфонія роману «Спокута» покликана відобразити авторську позицію по відношенню до здатності художньої літератури проникнути і відобразити внутрішню роботу свідомості людини. Різні романні форми, присутні в оповіді твору І. Мак'юена, представляють можливі підходи до зображення людини, внутрішні рухи його душі і психіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва: Художественная литература, 1975. 504 с.

2. Биография Элизабет Боуэн (Elizabeth Bowen). URL: <http://all-biography.ru/alpha/b/bouen-elizabetbowen-elizabeth>.

3. Макьюэн Й. Искупление / Пер. с англ. И. Я. Дорониной. Москва: Люкс, 2004. 413 с.

4. Михайлов А. В. Языки культуры. Москва: Языки русской культуры, 1997. 912 с.

5. Пестерев В. А. Постмодернизм и поэтика романа. Историко-литературные и теоретические аспекты. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2001. 40 с.

6. Пестерев В. А. Романная проза Запада рубежа ХХ и ХХІ веков. Статья первая. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2011. Вып. 3 (15). С. 155–166.

УДК 378.016

*Н. І. Гричаник
Глухів*

КРИТЕРІЙ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ВМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ АНАЛІЗУВАТИ ХУДОЖНІЙ ТВІР

Концептуальна парадигма дефініції «критерій» у науково-педагогічних та літературознавчих джерелах окреслюється такими категоріями, як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось [3, с. 311]; ознака, за якою класифікуються, оцінюються відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема під час їх формалізації [1, с. 164]; ознака, яка взята за основу класифікації [2, с.305] тощо.

Узагальнюючи сказане можна зробити висновок про те, що критерії сформованості вмінь аналізу художнього твору – це специфічні ознаки, за допомогою яких можна виявити рівень умінь та навичок майбутніх філологів здійснювати аналіз літературного тексту.

Критерії сформованості вмінь аналізувати художні твори

Компоненти	Показники
Теоретико-пізнавальний	- здатність самостійно усвідомлювати наукову інформацію; - оперування сукупністю теоретико-літературних понять; - чітке розмежування дефініцій «літературознавчий аналіз» і «шкільний аналіз».
Предметно-діяльнісний	- самостійне й усвідомлене виконання певних дій; - володіння загально педагогічними і методичними методами, прийомами, видами навчальної діяльності; - уміння самостійно здійснювати взаємозв'язок засобів для досягнення поставленої мети.
Аналітико-синтетичний	- застосування методичних умінь і навичок у процесі аналізу; - уміння продукувати нові методичні ідеї і перебудовувати вихідну діяльність відповідно до новаторських підходів; - здатність узагальнювати та репрезентувати результат дослідження.

На основі визначених критеріїв було обґрунтовано наступні рівні: відтворювально-копіювальний (початковий), реконструктивно-репродуктивний (середній), реконструктивно-продуктивний (достатній), конструктивно-аналітичний (високий), які характеризувалися як сукупність характерних якостей, що були досягнуті у процесі фахової підготовки.

Початковий (відтворювально-копіювальний) рівень мають студенти, які позбавлені стійкого мотивованого інтересу до читання, сприйняття та аналізу художнього твору; несистемно відтворюють елементарні знання з літературознавчих дисциплін та методик навчання; із загального обсягу навчального матеріалу можуть повторити, відтворити або детально переказати лише окремі наукові постулати, не спроможні відтворити теоретичні відомості про специфіку аналізу, його особливості, про родові і жанрові детермінанти творів зарубіжної літератури; не розуміють істотних відмінностей між літературознавчим та шкільним аналізом, мають початкові вміння та навички здійснювати шкільний аналіз різножанрових творів з застосуванням елементів різних видів та шляхів аналізу, який під час педагогічної практики проводять з учнями на рівні відтворення сюжету виучуваного твору, коментування певного епізоду та цитування запропонованих епізодів замість аналізу. Такі студенти відчують труднощі у використанні методів, прийомів, інноваційних форм навчальної діяльності. Тому їм надзвичайно важко працювати над створенням авторського плану-конспекту уроку. У студентів відсутнє прагнення до постійного фахового вдосконалення, до прояву власної творчості, не сформований професійний інтерес розглядати художній твір як зразок мистецтва слова, висловлювати власну думку з приводу прочитаного. Їхні узагальнення з приводу вивченого матеріалу мають неконкретний характер.

Середній (реконструктивно-репродуктивний) рівень сформованості умінь аналізувати прозові твори мають майбутні словесники, які виявляють

практичний інтерес до читання, сприйняття та аналізу художнього твору, ознайомлені з основними теоретико-літературними поняттями, необхідними для аналізу, але частково або не завжди правильно оперують ними, мають абстрактне уявлення про роль методики викладання зарубіжної літератури у їх професійному становленні. Студенти пробують моделювати плани-конспекти уроків різних типів і форм проведення за зразком, але припускаються помилок. Аналіз художнього твору, який вони проводять з учнями, характеризується стереотипністю, поверховістю і вибірковістю, а зміст і форма тексту оцінюються на рівні родових і видових ознак. Під керівництвом викладача вони неповно, але загалом правильно відновлюють або відтворюють в усній формі художній світ, зображений письменником, сюжетні картини, розкриті у виучуваному творі, але не виявляють самостійності під час аналітико-синтетичної діяльності. З'являються початкові вміння узагальнювати, робити конструктивні висновки, полемізувати. Студенти виявляють прагнення до професійного самовдосконалення, проте не завжди їм це вдається.

Достатній (реконструктивно-продуктивний) рівень мають студенти, які усвідомлюють важливість процесу читання, сприйняття та аналізу художнього твору, розрізняють теоретико-літературні дефініції, необхідні для аналізу, але не можуть їх чітко сформулювати, стисло окреслюють детермінанти змісту і форми. Під час проведення аудиторних занять вони моделюють план-конспекти уроків різних типів і форм проведення, враховуючи жанрову специфіку творів, під безпосереднім керівництвом викладача-методиста здійснюють аналіз художнього твору (епічного зокрема) у єдності форми і змісту, роблять спробу самостійно осмислити, як привести учнів по шляху від сприймання предметно-уявлюваних картин, деталей, ситуацій до усвідомлення ними того смислу, який виражає твір.

Вони в достатній мірі усвідомлюють прерогативу методики викладання зарубіжної літератури у процесі їх фахової підготовки, проявляють професійно-методичні навички і вміння на достатньому рівні (доцільно використовують різні методи, прийоми і форми роботи, вміють стандартно мислити, виконувати дослідницько-пошукову роботу), виявляють певну творчу активність.

Високий рівень (конструктивно-аналітичний) мають студенти, які чітко усвідомлюють важливість читання, сприйняття і аналізу художнього твору, ефективно і системно застосовують теоретико-літературний інструментарій у практичній діяльності, моделюють плани-конспекти уроків різних типів і форм проведення, проявляючи при цьому здатність до оригінальних рішень різноманітних навчальних завдань, до перенесення набутих знань і вмінь на нестандартній ситуації. Вони уміють самостійно здійснювати шкільний аналіз художнього твору, синтезуючи при цьому завдання літературознавчого (наукового) і шкільного аналізів. Розглядаючи художній текст відповідної жанрово-родової специфіки, майбутні словесники характеризують образну систему, композицію, жанр, авторську концепцію, доводять відповідність між окремими компонентами твору, злагожденість, зумовлену ідейним задумом письменника, висловлюють власне ставлення до проаналізованого твору, самостійно роблять висновки і здійснюють узагальнення, враховуючи при цьому його стильові домінанти. Студенти проявляють професійно-методичні

вміння і навички на високому рівні, вміють нестандартно мислити, творчо розвиватися та професійно самовдосконалюватися.

Таким чином, під час спостереження за навчальним процесом майбутніх учителів-словесників вияснилося, що їх значна кількість має середній і початковий рівень сформованих умінь здійснювати шкільний аналіз. Така ситуація дає можливість зробити висновок про те, що досліджувана проблема є актуальною, має теоретичне і практичне значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: словник. Київ: ВД «Професіонал», 2007. С. 164.

2. Словник іншомовних слів / Укладачі: С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. С. 305.

3. Тлумачний словник української мови. Близько 20000 слів і словосполучень [Текст] / укл. Кусайкіна Ніна Дмитрівна, Цибульняк Юлія Сергіївна; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В.Дубічинського. Харків, 2010. С. 311.

УДК 81'342'38

*Ю. Ю. Гришко
Полтава*

ДИФЕРЕНЦІЙНІ ТА ІНТЕГРАЛЬНІ ОЗНАКИ ФОНЕМ В ОКАЗІОНАЛЬНИХ НОВОТВОРАХ

Проблемами okazіоналістики займаються сьогодні як українські, так і зарубіжні науковці, досліджуючи різні аспекти функціонування авторських новотворів, зокрема розмежування okazіоналізмів та неологізмів, з'ясування поняттєвої сутності терміна «okazіоналізм» та відмежування його від узусу; використання лексичних okazіоналізмів у ЗМІ, політичних та рекламних текстах, дитячій мовотворчості, казковій та фантастичній літературі; труднощі перекладу okazіональних утворень; авторські лексичні новотвори в українській поезії тощо. Однак фонетичний базис моделювання okazіоналізмів залишився поза увагою. Є тільки окремі наукові праці, присвячені звуковій організації поетичних текстів із погляду конотаційного навантаження (Л. Українець) та обґрунтуванню фонетичних okazіоналізмів як складників авторських лексичних новотворів (Г. Вокальчук), а також класифікації типів фонетичних okazіоналізмів (Ю. Гришко).

Мета дослідження – виділення основних і додаткових ознак фонем-складників фонетичних okazіоналізмів, що мають ключове значення при нарощенні автором емоційно-оцінних показників поетичного твору.

Матеріалом дослідження обрано поетичний дискурс митців ХХ–ХХІ століть, зокрема твори Г. Шкурупія, М. Семенка, Б.-І. Антонича, Б. Лепкого, Ю. Шпола, Ю. Андруховича, В. Неборака, О. Ірванця та ін.

Український поетичний дискурс ХХ–ХХІ століть вирізняється багатством використання фонетичних okazіональних одиниць. Винятковими для

декодування поетичного тексту є акустико-артикуляційні характеристики фонем, насамперед їхні диференційні та інтегральні ознаки.

Наприклад, Г. Шкурупій у поезії «Ляля», що є зразком власне фонетичного okazіоналізму (причому суцільним) найактивніше використовує приголосну фонему /л'/ та голосні /i/, /a/. Вирішальними диференційними ознаками для /л'/ є наявність палаталізації та спосіб творення (фонема реалізується пом'якшеним боковим [л']). Вплив голосних /i/, /a/, крім диференційних ознак місця артикуляції та ступеня підняття язика до піднебіння, посилюють інтегральні ознаки – напруженість мовних органів, ступінь відкритості щелепної порожнини, відкритість/закритість ротової порожнини (реалізація фонем у напруженому вузькому закритому [i], та цілком протилежному [a] – ненапруженому широкому відкритому). У цій поезії на першому плані знаходиться естетична модальність, яка є позитивно маркованою саме завдяки фонемі /л'/, представленій плавним пом'якшеним приголосним [л'], та фонемі /i/:

лю

льоль льоль

лієллі лієллі <...>

ліле люліт лілят лінг

оелят

шанг танг

лю

льоль льоль <...> [3].

Майстром звуконаслідування є Б.-І. Антонич, який шум води відтворює інтенсифікацією алітерацій фонем /ш/, /у/, що реалізуються приголосним [ш] та голосним [у]. Вирішальними диференційними ознаками для /ш/ у цьому творі є участь голосу і шуму та спосіб творення (шумний глухий фрикативний) та інтегральна ознака акустичного враження (шиплячий). Звукове тло поезії формують також диференційні та інтегральні ознаки голосного [у], зокрема наявність лабіалізації, високий ступінь підняття, напруженість мовних органів, вузькість щелепної порожнини та закритість ротової порожнини. Поєднання [ш] та [у] – прагматично й семантично зумовлене, адже [у] асоціативно наближається до неприємних акустичних стимулів. Це стосується й приголосного [ш], акустична репрезентація якого є негативною для носіїв слов'янських мов (на відміну від носіїв німецької мови, для яких фонема /ш/ є цілком нейтральною):

Шумить і шамотить шумка шума,

шум прибирає, як весною повінь <...>

Шпарка шурнула шурубуря шуму <...> [1, с. 67].

Той самий набір характеристик фонемі /ш/, який домінує в попередній поезії, формує акустичний фон твору «Вірш» М. Семенка, однак асоціативне враження пов'язане із шумом неживої природи – шини автомобіля:

<...> шшшш

шипіло шумно за машиною <...> [2, с. 149].

У вірші Б.-І. Антонича «Попід нами...» комбінування алітерацій глухого шиплячого[ш] та сонорного дрижачого [р] сприяє моделюванню слухового ефекту людських кроків:

<...> *Попід нами, попід нами*

юрба

жовто іде

шр, шр, шр,

гряде,

шр, шр, шр.

Ту, том, де, вперед

все, все, шр, шр <...> [1, с. 251-252].

Отже, у творчому процесі диференційні та інтегральні ознаки фонем стають для митця «інструментом», який посилює емоційний вплив на читача/слухача. Вокальні й консонантні одиниці використовуються комбіновано, формуючи своєрідні оказіональні асонанси та алітерації. Частотність фонем у структурі фонетичних оказіоналізмів прямо пропорційна акустичному ефекту, модельованого митцями за параметрами асоціативної шкали «позитивний – негативний».

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонич Б. І. Поезії. Вибрані твори / упор. Д. Ільницький, передм. Д. Ільницького та І. Старовойт. Київ: Смолоскип, 2012. 872 с.
2. Семенко М. Поезії / редкол. О. Є. Засенко та ін.; вступ. слово М. Бажана, упор. та ст. Є. Г. Адельгейма. Київ: Рад. письменник, 1985. 31 с.
3. Шкурупій Г. Психотези. Вітрина третя: поезії. URL: <http://ukrcenter.com> (дата звернення: 30.11.2017).

УДК 378.016

*Н. В. Гроссу
Запоріжжя*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ АКТИВНОЇ ОЦІНКИ (АО) ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ (ДОВУЗІВСЬКИЙ ЕТАП НАВЧАННЯ)

Актуальність роботи полягає у впровадженні методу активної оцінки (Formative assessment) у поєднанні з мультимедійними технологіями під час викладання української мови іноземним студентам.

Робота ґрунтується на перспективному педагогічному досвіді Великобританії, США, Польщі та Білорусі, на публікаціях видатних науковців і педагогів-практиків. Дослідження і впровадження методу здійснювалися, переважно, у середніх школах [1], [2], [3], [4]. У вищій вітчизняній школі проблемам дослідження та впровадження методу активної оцінки присвячено невелику кількість наукових робіт: стаття вітчизняного науковця Бугайчука К.Л. [5]. Отже, використання методу активної оцінки у вищому навчальному закладі є нерозробленою темою.

Метою цієї роботи є презентація досвіду впровадження методу активної оцінки у поєднанні з інтерактивними технологіями під час проведення практичних занять у студентів-іноземців на довузівському етапі навчання.

Метод активної оцінки (АО) – це не є щось нове. Це тільки приведення в систему тих елементів і прийомів особистісно-орієнтованого навчання, які використовують викладачі в залежності від рівня підготовки групи й ситуації.

Активна оцінка [АО] у вузькому сенсі – це поєднання оцінки процесу і проміжних результатів навчання, які не мають бального вираження та підсумкової оцінки, що завершується виставленням оцінки. У широкому сенсі АО – це стратегія навчання, яка має системний характер і включає мотиваційний блок, цілепокладання, дії, результати та оцінку. Вона охоплює широкий спектр методів і засобів, безпосередньо пов'язаних з процесами викладання і навчання. В рамках АО студенти мають можливість постійно бачити, відстежувати свої успіхи та помилки. Володіти процедурами оцінювання, управляти власним навчанням.

Основне завдання цілепокладання в даній стратегії – зробити мету уроку зрозумілою і досяжною. Технологія підумовлює, що реалізація мети заняття стане результатом спільної творчості викладача та студентів. Студент з «об'єкта навчання» стає «суб'єктом» і бере частину відповідальності за досягнення мети уроку на себе.

За результатами використання методу активної оцінки (АО) під час викладання курсу української мови для іноземців можна зробити певні **висновки**.

Поєднання мультимедійних технологій та методу АО перспективне:

- мультимедійна презентація дозволяє органічно включати в структуру заняття блоки цілепокладання та мотивації, проміжних та підсумкових завдань та тестів;
- посилюється мотивація студентів до навчання та відчуття ними власної значущості;
- підвищується відповідальність студентів за власні досягнення та невдачі;
- зростає рівень самостійності студента;
- формуються умови для співпраці студента та викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Black P. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. URL: <http://electronicportfolios.org/afl/InsideBlackBox.pdf>.

2. Harlen, Wynne; James, Mary (1997). "Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 4 (3): 365–379. URL: 10.1080/0969594970040304.

3. Актыўная ацэнка ў дзеянні: вопыт настаўнікаў Беларусі: дапаможнік для настаўнікаў / М. І. Запрудскі, М. В. Кудзейка, Т. П. Мацкевіч і інш.; пад рэд. М. І. Запрудскага. Мінск, 2014. 238 с.

4. Danuta Sterna. *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2008. S. 58–69.

5. Активна оцінка в дистанційному навчанні. Бугайчук К. Л.; Bugaychuk K. L.; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2429-5010>; ResearcherID: I-5612-2016. URL: <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/1361>.

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕРЕХОДНОЙ ЭПОХИ (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)

Отличительные особенности художественного мышления рубежа столетий проявились уже в том, что она включала в себя очень разные ценностные ориентации (скажем, индивидуализм и соборность), такие разнонаправленные тенденции, как установки на рационализм и иррационализм. Между ними формировалась оппозиционная взаимосвязь, отражавшая внутреннюю динамику (вплоть до антагонистической напряжённости) системы социальных и культурных ценностей. Без этого многообразия, взаимоотталкивания и взаимообогащения литературная эволюция в порубежную эпоху была бы невозможна и не возникла бы культура Серебряного века.

В конце XIX века начался переход от абсолютизированной рациональности к пострациональной парадигме. Во всех видах искусства всё яснее проявляется интуитивно-целостное видение мира, ведётся поиск изобразительно-выразительных средств, пригодных для его органичного воплощения. Переходность, характерная для состояния всего русского искусства конца XIX века, пожалуй, ранее и полнее всего проявилась в литературе, специфически отразившись в её жанрово-родовой организации, широком поиске новых форм и новых смыслов. В это время произведение искусства начинает восприниматься как живой и самодостаточный художественный мир вне его прямой соотнесённости с реальностью.

Особое значение приобрела личность художника-творца, который стремился в своём творчестве воплотить человеческое бытие не односторонне-рационалистически, а во всей его эмоционально-духовной целостности. Личностное начало в художественном творчестве становилось тем более актуальным, чем отчётливее ощущалась утрата прежних, казалось бы, непререкаемых авторитетов и ценностных ориентиров, а роль искусства всё меньше сводилась к копированию и иллюстрированию жизни. В литературе, как и в других видах искусства, всё яснее проявлялось авторское преобразующее начало, усиливалась суггестивность, что создавало предпосылки для поиска эффективных средств художественной выразительности, вело к интенсивной эволюции повествовательной техники, расширило изобразительные возможности каждого вида искусства и определило новые формы их синтеза.

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Psycholinguistics plays an important role in solving theoretical and practical problems of a foreign language teaching. After all, successful studying in the foreign language is impossible without understanding of the organization principles of the human psychology, the processes of speech and thinking. Psycholinguistics also

draws our attention to the importance of taking into account such factors as age, emotional state, socio-cultural features, motivation.

The statements on the possibilities and necessity of intellectual, spiritual and moral development of students by means of foreign education became important today. Under the development of linguistic thinking we can understand the students gradual, profound understanding of the essence of speech phenomena, their regularities, their inner connection; the awareness that there are different systems of concepts through which reality can be perceived, different ways of designing thought, the different finest relations between form and value. Such awareness is possible only on the basis of native and foreign languages comparison; it is better if several foreign languages are involved in this process. The root of the process of cognition should be the principle of comparing similarities and differences in languages. As a result, students acquire a qualitatively different vision of the language, in particular, their native language. A comparative approach allows them to better understand their native language and increase the level of practical possession of it. Then a new generalization structure is transferred, as the well-known principle of activity to the other foreign language. The formation of new concepts in the study and comparison of languages occurs in stages: either from partial to general, or from undifferentiated general to specific, and through concrete to truly abstract [3, p. 139]. For example for the second position on teaching of French language is an assimilation of the essence and value of such typical phenomenon for French language such as complex words. It usually doesn't occur easy. As for the rapid mastering of the scheme of the structure of words, students continue to wonder about the feasibility of their use. After all, in the Ukrainian and English languages the way of word formation plays a rather insignificant role. As the students become acquainted with the system of pronunciation of verbs in French, their astonishment about the use of complex words gradually take place. For example, if there is a task to generalize such phenomena in two languages, then it is necessary to analyze these language phenomena, to isolate and then synthesize something essential that characterizes their structure.

Such scholars as M.V. Baryshnikov, V.V. Korotkov, A.V. Shchepilova work prove that each person has natural abilities to learn foreign languages [1, p. 22]. When studying friends, the third or fourth foreign language, a person uses knowledge and experience of studying the first foreign language. That is why methodological materials for studying the second foreign language should be developed taking into account the knowledge gained during the study of the first foreign language.

Psycholinguistic studies have shown that a person better memorizes information that can be combined with previous knowledge. Thus, the communicative competence is formed, where all the received knowledge interact and complement each other. We can observe this phenomenon in the process of studying the new vocabulary of the second foreign language when a student is trying to find matches in the first foreign language or in his native language. Therefore, the study of a foreign language cannot be taken indirectly, but should be considered in the context of the acquired knowledge and skills.

The basic language is the psycholinguistic basis for the study of other foreign languages. During their study, the formation of cognitive structures occurs which ensure the creation of a universal system of mastering linguistic knowledge [5, p. 95].

In other words, a contextual database is created, to which elements and structures of other languages are added. It is to this system that the student will apply in the process of studying each subsequent of the foreign language.

The main statements of contrastive psycholinguistics features of the second foreign language teaching is an accentuation on the differences between the two adjacent studied foreign languages. This fact determines the relevant psychological features of mastering the first and second foreign languages. The second foreign language must be preceded by a contrastive analysis of the native and the first foreign language systems in order to identify the facts of the coincidence, differences and Interference avoidance.

REFERENCES

1. Барышников Н. В. Мультилингводидактика. *Иностранные языки в школе*. 2004. № 5. С. 19–27.
2. Барышников Н. В., Бодоньи М. А. Английский язык как доминантный в обучении многоязычию. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 5. С. 29–33.
3. Бучацька С. М. Психологічні особливості підготовки студентів з іноземної мови. Зб. наук. праць НАДСПУ. № 33. Ч. II. Хмельницький: Вид-во Національної академії ДСПУ, 2005. С. 139–142.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL: <http://docplayer.net/16490-Common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment.htm> професор С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие. Москва: ВЛАДОС, 2005. 245 с.
6. English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities. Kyiv: Lensvit, 2005. 119 p.

УДК 81'42

*М. В. Жарикова
Бахмут*

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИДИОСТИЛЯ ФАИНЫ РАНЕВСКОЙ (КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Научный интерес к проблеме комического имеет давнюю историю: начиная с античности к данному феномену обращались философы, психологи, социологи, культурологи, а с начала XX в. – и лингвисты. В науке о языке юмор занимает особое место, так как представляет собой сложное психическое, социальное, прагматическое, этнокультурное, историческое явление, чья сущность выявляется в процессе вербальной коммуникации [1].

Вопрос о понимании комического обычно упирается в адекватный анализ того, что в сообщении содержится не только в явной, эксплицитной, но и в неявной, имплицитной форме. Необходимые имплицитные извлекаются в том случае, когда слушатель осознает факт нарушения того или иного параметра коммуникативного контекста/ситуации как сложного комплекса внешних условий общения и внутренних состояний общающихся, представленных в

речевом произведении. В данной работе будут рассмотрены афоризмы, высказывания и притчи Фаины Раневской, нарушающие параметры коммуникативной ситуации. Неподражаемая и легендарная актриса запомнилась благодаря не только своему актерскому таланту, но и остроумными и блестящими высказываниями.

Д. Хаймс называет следующие особенности коммуникативного контекста: 1) роли адресанта и адресата; 2) категория «предмет речи» (топик); 3) обстоятельства (setting), т.е. место, время и другие значимые параметры; 4) канал общения; 5) код, т.е. язык, диалект, стиль общения; 6) форма сообщения (messageform) определяет речевой жанр – беседа, спор, сказка и пр.; 7) событие (event) – природа коммуникативного события, в одном из жанров которого реализуется данная ситуация, например, любовное письмо – жанр письма; 8) ключ (key) – оценка эффективности речевого события; 9) цель (purpose) – категория, отражающая намерения участников речевой ситуации – то, что, по их мнению, должно было бы стать результатом данного речевого события [6, с. 37-40].

Социальная роль – это одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции (статусу) личности. Знания о типичном исполнении той или иной роли складываются в стереотипы ролевого поведения. Считается, что нарушение стереотипов порождает комизм ситуации. Однако, по нашему мнению, иногда признание статуса и связанного с ним стереотипа поведения также может привести к комическому смыслу высказывания:

✓ *В юности, после революции, Раневская очень бедствовала и в трудный момент обратилась за помощью к одному из приятелей своего отца. Тот ей сказал:- Дать дочери Фельдмана мало – я не могу. А много – у меня уженет.....[4, с. 5].*

Комическое высказывание может отражать гендерные особенности коммуникантов или гендерные стереотипы:

✓ *Встречаются Раневская и Марлен Дитрих.*

– *Скажите, – спрашивает Раневская, – вот почему вы все такие худенькие да стройненькие, а мы – большие и толстые?*

– *Просто диета у нас особенная: утром – кекс, вечером секс.*

– *Ну, а если не помогает?*

– *Тогда мучное исключить.*

Комический смысл возникает в случае неправильной идентификации референта в коммуникативном акте, из-за несовпадения референтов говорящего и слушающего:

✓ *–Кем была ваша мать до замужества? – спросил у Раневской настырный интервьюер.*

– *У меня не было матери до её замужества, – пресекла Фаина Георгиевна дальнейшие вопросы.*

В фокусе внимания журналиста – профессия матери, в фокусе внимания Раневской – возраст и период матери ещё девушки до замужества, т. е. под одним словосочетанием **мать до замужества** в коммуникативном акте понимаются разные референты.

✓ Подводя итоги, Раневская говорила: – Я родилась недовыявленной и ухожу из жизни недопоказанной. Я недо...

К сбою в коммуникации, а следовательно – к возникновению имплицитного смысла высказывания, может привести искажение такого параметра коммуникативной ситуации, как обстоятельства, когда нарушаются условия места и времени коммуникации или же помехи идут от присутствия третьего лица. У Фаины Георгиевны Раневской это чаще всего это одновременно грустные и комические афоризмы, заставляющие слушателя задуматься:

✓ – Как жизнь, Фаина Георгиевна?

– Я вам еще в прошлом году говорила, что г... Но тогда это был марципанчик.

✓ – Жизнь – это затяжной прыжок из п...зды в могилу.

Комический эффект в афоризмах и шутках Фаины Раневской часто строится на языковой игре, в том числе каламбуре – языковой шутке, основанной на полисемии, омонимии, паронимии, паронимии; трансформации фразеологических единиц и т.д.:

✓ – **В семье не без режиссера.**

✓ – **Жизнь — это небольшая прогулка перед вечным сном.**

✓ – **Я жила со многими театрами, но так и не получила удовольствия.**

✓ – **В театре меня любили талантливые, бездарные ненавидели, шавки кусали и рвали на части.**

✓ – **У меня хватило ума прожить жизнь глупо.**

✓ – **Завадский родился не в рубашке, а в енотовой шубе.**

Комический эффект нередко возникает из-за несоответствия жанра высказывания стереотипной ситуации (параметр «форма сообщения»):

✓ Как-то раз Раневскую остановил в Доме актера один поэт, занимающий руководящий пост в Союзе писателей.

✓ – Здравствуйте, Фаина Георгиевна! Как ваши дела?

– Очень хорошо, что вы спросили. Хоть кому-то интересно, как я живу! Давайте отойдем в сторонку, и я вам с удовольствием обо всем расскажу.

– Нет-нет, извините, но я очень спешу. Мне, знаете ли, надо еще на заседание...

– Но вам же интересно, как я живу! Что же вы сразу убегаете, вы послушайте. Тем более, что я вас не задержу надолго, минут сорок, не больше.

Руководящий поэт начал спасаться бегством.

– Зачем же тогда спрашивать, как я живу?! — крикнула ему вслед Раневская.

Косвенный речевой акт – этикетный экспрессив из уст поэта намеренно был воспринят Фаиной Георгиевной как прямой квеситив. Это и привело к комическому эффекту.

Параметр «ключ» связан с тональностью общения, оценкой его эффективности. Комический эффект возникает в случае несовпадения оценок коммуникантов или в косвенной оценке референта:

✓ – Очень сожалею, Фаина Георгиевна, что вы не были на премьере моей новой пьесы, – похвастался Раневской Виктор Розов. – Люди у касс устроили форменное побоище! – И как? Удалось им получить деньги обратно?

Нужно отметить, что в шутках и высказываниях Раневской часто присутствует именно этот параметр коммуникативной ситуации. Ее оценок, по воспоминаниям современников, боялись окружающие: столь резки и язвительны они были.

✓ *Прятельница сообщает Раневской:*

– Я вчера была в гостях у *Н. И* пела для них два часа...

Фаина Георгиевна прерывает ее возгласом:

– Так им и надо! Я их тоже терпеть не могу!

✓ – *Жемчуг, который я буду носить в первом акте, должен быть настоящим, – требует капризная молодая актриса.*

– *Все будет настоящим, – успокаивает ее Раневская: – Все: и жемчуг в первом действии, и яд – в последнем.*

«Фаина Георгиевна Раневская прожила долго – 88 лет (родилась в 1896, а умерла в 1984 году). Актриса, способная заменить собой всю труппу; философ с сигаркой, скандальная особа, язвительная дама с толстым голосом, страшно одинокая и ранимая душа... Гремучая смесь!

Она никогда не стесняла себя в выражениях. Многие полагали, будто Раневская придумывала шутки, афоризмы, которые потом разлетались по Москве и двигались дальше. На самом деле Фаине Георгиевне не зачем было что-то сочинять. Её остроумие сродни рефлексу – оно произвольное» [5, с. 7-8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Большакова Д. В. Комическое в лингвистике: основные подходы и проблематика исследования. *Вестник МГЛУ*. 2010. Вып. 5 (548). С. 101–110.

2. Гольдин В. Е., Сиротина О. Б. Внутринациональные речевые культуры и их взаимодействие. *Вопросы стилистики*. Саратов: СГУ, 1993. С. 9–19.

3. Приходько И. П. Аллеотеты: когнитивное содержание и лингвопрагматические характеристики (на материале русского и английского языков): автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Южный федеральный гос. ун-т. Ростов-на-Дону, 2007. 20 с.

4. Самые мудрые притчи и афоризмы Фаины Раневской. Москва: Издательство АСТ, 2016. 192 с.

5. Фаина Раневская / сост. И. Захаров. Москва: Изд-во Захаров, 2012. 160 с.

6. Hymes D. Models of the Interaction of Language and Social Life. *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. P. 35–71.

УДК 811.81; 801.61

*Т. Н. Жужгина-Аллахвердян
Бахмут*

КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

Поэтический язык отличается, помимо смыслообразующей образно-смысловой организации, особой ритмико-метрической структурой, т. е. связанными между собой ритмом, размером, интонированием, мелодией,

цезурой, чередованием ударений, силлабикой и пр. Стихотворный текст выстраивается в соответствии с правилами рифмования, влияющими на стилистику текста, порядок чередования стоп и строк и, как следствие, на мелодику, музыкальность стиха и строфы как единицы метрического строя и элемента композиции, обладающей ритмической, интонационно-синтаксической и семантической завершенностью. Исследователи и поэты зачастую придавали и придают большое значение сохранению целостности строфы как ритмико-синтаксической и смысловой конструкции. Все эти особенности должен учитывать переводчик, не привязываясь только к размеру и рифме, делая акцент на передаче содержания стиха, его идейного смысла, стиля, ритма и интонации. Обычно переводчик стремится в целом сохранить оригинальную строфику, т. е. последовательность и чередование стихов, их архитектуру, чтобы приблизиться к стилистике оригинала, достичь структурно-функциональной эквивалентности первоисточника и перевода. При переводе с французского языка, на наш взгляд, большое значение имеет передача эмфатических средств подлинника средствами интонирования, принятыми в родном языке [3, с. 28–33]. Цель эта частично достижима, так как французский язык по своей силлабической структуре стоит ближе к славянским, русскому и украинскому языкам, чем, в основном, моносиллабический английский язык. Названная близость столь разных языков обусловлена не только наличием большого количества многосложных слов, но и интонационным сходством, традиционным набором эмфатических средств и приемов интонирования поэтической структуры. Английская стихотворная строка обычно вмещает больше слов, и следовательно вместительнее по содержанию, включает больше мыслей и идей, емких образов и понятий, что влияет также на ее стихотворный ритм. Этот момент необходимо учитывать при подборе лексики для достижения смысловой и эстетической равноценности оригинала и его переложения на родной язык, а также при передаче ритмико-метрической близости [2, с. 31–32].

Все перечисленные факторы влияют на коммуникативные особенности поэтического произведения и выбор коммуникативно-функциональных средств поэтического перевода при передаче смысло-содержательных особенностей оригинального стихотворения. Но и здесь положение не равное и зависит от силлабической структуры языка, от фиксированности и/или нефиксированности ударения, на что указывал еще М. В. Ломоносов [5, с. 128–129]. В этом пункте, как показывает более чем двухсотлетняя история стихотворного перевода, переводчики особенно разошлись. Одни стремились к точной передаче смысла, к так называемому «буквализму», что в современном понимании «буквализма» таковым не является. Другие настаивали прежде всего на максимально точной передаче формы – ритма, метра и способов рифмования. В последнее время усиливается тенденция к игнорированию рифмы, замене рифмованного перевода буквально точным подстрочником.

На наш взгляд, нахождение нужного значения и точного смысла, означает узнавание слова в коммуникативном потоке и адекватную передачу поэтического сообщения. Достичь относительно оптимальной точности

перевода возможно лишь при обеспечении оптимальности в выборе смысловых средств и адекватной формы, которая зависит от целей и условий общения с читателем и индивидуальности переводчика, его манеры и стиля [4, с. 38]. И хотя для нас по-прежнему актуален традиционный адекватный подход к поэтическому переводу, следует согласиться, что полная адекватность «не удастся», как справедливо полагает О. Соколова, «хотя бы потому, что поэзия – не стандартная коммуникация, а язык «речевых ошибок, смысловых и эстетических сбоев», адекватно существующих только в определенном ментальном пространстве» [1, с. 4]. Последователи русской традиции поэтического перевода помнят об эстетической функции поэтического языка, о специфических особенностях его воздействия на читателя, читательское воображение, впечатлительность и умение наслаждаться красотой рифмованного стиха и слова, что обычно игнорируют сторонники нерифмованной трансляции, устанавливая лирический контакт между автором, переводчиком и читателем с помощью лексико-семантических и, по возможности, ритмических средств, пренебрегая интонационными особенностями текста, в том числе, поиском адекватных средств эмфатического интонирования строфы. Сторонники адекватного перевода фактически создают новый поэтический текст, эквивалентный оригиналу, в том числе, через ритмико-метрическое сходство текстов и силлабическую и/или силлаботоническую близость языков оригинала и перевода. Сохраняя основную концептуальную и эстетическую информацию стихотворного произведения, сторонники адекватного поэтического перевода держат в фокусе особенности культурного трансфера, используют необходимые лингвистические и эстетические трансформации. Только как вновь созданный текст, текст перевода включается в литературный процесс на языке перевода и, приобретая самостоятельную художественную ценность, становится частью общего языкового и литературного пространства, начинает новую жизнь в литературе и культуре языка перевода [4, с. 48]. Ради этой цели переводчик зачастую жертвует текстуально-смысловыми деталями и второстепенными значениями слова, дополнительной коннотацией, прибегает к необходимым лексико-грамматическим заменам, сокращениям, обобщениям и уточнениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воздух чист... Книга русской и французской поэзии / редкол.: М. Волкова, В. Кальпиди, О. Соколова. Челябинск: Изд-во Марины Волковой, 2018. 152 с.

2. Жужгина-Аллахвердян Т. Н. Проблемы обучения поэтическому переводу в вузе (на материале французской поэзии). *Художні феномени в історії світової літератури: перехід мови в письменництво*: матеріали міжнар. наук. конф. (Харьків, 2 – 3 квітня 2016 р.). Харьков: Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. С. 31–32.

3. Жужгина-Аллахвердян Т. Н. Эмфатическая инверсия в структуре лирического текста. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя. Сер.: Філологічні науки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. Кн.1. С. 28–33.

4. Жужгина-Аллахвердян Т. Н. Два перевода поэмы Альфреда де Виньи «Смерть волка»: культурный трансфер и вербальная реальность. *Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода*. Нижний Новгород: Альба, 2014. С. 38 – 48.

5. Ломоносов М. В. Для пользы общества... / сост., вступ. ст. и примеч. А.С. Елеонской. Москва: Сов. Россия, 1990. 384 с.

УДК 821.161.2

К. М. Ігошев
Сєвєродонецьк

ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ РОМАНУ-СПОГАДУ В. МИНКА «МОЯ МИНКІВКА»

Одним з найвизначніших мемуарних творів в українській літературі вважається роман-спогад Василя Минка «Моя Минківка», що був написаний у 1961 році. В. Минко – відомий український драматург та прозаїк. Народився він 1902 року під Харковом у селі Минківка. Перші двадцять років його життя пройшли у «трикутнику» Минківка-Валки-Харків. Навчався автор у Валківському олександрівському ремісничому училищі, а згодом, у 1918 році він їде у Харків. Хоча у вітчизняному літературознавстві з кожним роком все більше досліджень з проблем документалістики (цими проблемами займалися О. Галич [1], В. Дончик [2] та інші), саме твір В. Минка майже ніде не розглядається. У зв'язку з цим хотілося б відзначити статтю Т. Черкашиної «Автогеографія як частина життєвого шляху людини» [4] де на прикладі «Моєї Минківки» розглядається автогеографія як частина життя автора, її значення. Ми ж пропонуємо поглянути на твір В. Минка з дещо іншого боку. Ми розглянемо історичний контекст твору: історичні події та відомі постаті.

Мета даного дослідження – розглянути історичний контекст роману-спогаду В. Минка «Моя Минківка» в аспекті його фактичної правдивості.

За жанровою природою твір В. Минка – роман-спогад, тому автор не концентрується лише на власній персоні, досить докладно описуючи й побут доби та соціально-політичну ситуацію та настрої, що передували Жовтневій революції. Юність письменника припала на бурхливі часи – крах царизму та Жовтневу революцію. Російський цар Микола II та імператор Австрії Франц Йосиф I вели між собою війну руками українців. Разом з чутками про початок війни в селі зчиняється переполох: «Війна! З ким війна? ... І чого нам воювати? Хай і б'ються ті серби» [3, с. 45]. Не було зрозуміло простому селянському люду, нащо їм іти воювати задля якихось сербів. Микола II заступився за них, не рахуючись з інтересами народу, так само як до нього це робили його попередники. Так втрутилася війна у життя малого Василя. Слід зазначити, що на той час культ особистості царя Миколи II був ще в силі. Автор згадує: «портрети царя Миколи красувалися всюди: у класах і волосному правлінні, у книжках і на спинках календарів, були викарбовані на золотих червінцях і срібних карбованцях та полтинниках Уся школа ходила з портретами царів, цариць і царенят до церкви ... школярі співали царям «многая лета» [3, с. 59]. Після розмови з одним галичанином, Василь починає усвідомлювати, що царі –

то вороги української незалежності, вони ослабляють народ, змушуючи його йти на братовбивчу війну. Але, звиклий до того що їх рівняють з Богом, хлопчик не може повністю збагнути і прийняти це: «мені стало страшно, коли галичанин сказав, що царі – наші вороги. Не може такого бути! Це просто не вміщалося в моїй свідомості» [3, с. 59]. Влада царів трималася переважно на силі війська та на релігії, що проповідувала покірність владі. Не дивно, що у школі, поряд з іншими предметами стояв і «закон Божий», а піп Данило, що викладав його у минківській школі був водночас і ревним прибічником царизму і русифікації. Саме він забрав у Василя примірник «Малого Кобзаря», коли побачив що хлопчик його читає у класі іншим учням.

Коли 1917 року скинули царя, минківські селяни відчули піднесення, «всі були збуджені, раді, неначе настало велике свято» [3, с. 62]. Здавалося, що тепер «воля буде, земля буде», але до цілковитої перемоги над прихильниками царського режиму було ще ой як далеко. Ще довго точилася боротьба з Денікіним, Врангелем та Колчаком, що організували «білий рух» задля боротьби з більшовиками та за реставрацію царського режиму. Наступ Денікіна припав на час, коли Василь Минко навчався на курсах у Харкові – «На Дону і Кубані російська контрреволюція висиділа огидного вилупка – Денікіна. Зібравши уламки розбитого вщент, він повів наступ на молоду державу робітників і селян» [3, с. 84]. Попри те, що автор використовує емоційно забарвлені слова у своїх характеристиках («огидний вилупок», «уламки розбитого вщент» царського війська), в його творі не відчувається того ейфорійного піднесення і величного пафосу, що так характерний для більшості творів тієї доби. Так званий «класовий підхід» й «пролетарська ідеологія» механічно переносились в сферу літератури, зумовлювали конфронтацію серед митців. Письменників поділяли на «пролетарських» та «попутників», «буржуазних». «Пролетарські» письменники свідомо обмежувалися соціальною проблематикою, зображенням «класової боротьби». Функція їх творів зводилася до нав'язування читачеві певних більшовицьких ідеологічних настанов і мала утилітарний характер. Художнє осмислення явищ дійсності було замінено партійно-догматичним й спрощеним баченням життя. Герої таких творів ставали рупорами «класових ідей», були позбавлені власних думок, почуттів і переживань. Ідеологічна «чистота» у їх діях витіснила відтворення складного внутрішнього світу особи. Але твори В. Минка залишалися на високому художньому рівні навіть за таких обставин, про що свідчить й загальне визнання його як одного з класиків сучасної української літератури.

Юний Василь був членом минківського ревкару, організації, що розповсюджувала селом прокламації та агітки за радянську владу. Маючи щось на зразок вищої освіти (що у той час було рідкістю) він був призначений відати культурою у волості. Пощастило В. Минку замолоду зустрітися і з деякими відомими особистостями. Так, наприклад, 1912 чи 1913 року, ще малим (точної дати не може назвати й сам автор) він зустрівся з майбутньою народною артисткою УРСР Марією Заньковецькою: «Звісно, я не міг тоді знати, хто вона була насправді. Лише багато років пізніше, ознайомившись з історією українського театру, біографіями його корифеїв, я почав догадуватися, що та

гарна, добра пані була не хто інша, як Марія Костянтинівна Заньковецька» [3, с. 34]. Зустрівся на його шляху і Петро Панч. У період навчання у валківському ремісничому училищі Василь був змушений жити «в чужих людей». Господарів було двоє – дід і бабуся. Та ось до них приїхав син Петро з молодою дружиною. Той парубок і був майбутній письменник Петро Панч.

На завершення зазначимо, що специфіка українських мемуарних творів і мемуарних творів взагалі є цікавою і складною галуззю літературознавчих досліджень. Порівнюючи українські мемуарні твори та твори закордонних письменників здається можливим встановити універсальні принципи побудови й типові образи, характерні для мемуаристики будь-якої національної літератури. Чималий інтерес становить дослідження історичного контексту, історичних подій і осіб, що діють у цих творах, насамперед з погляду історичної правдивості їх втілення та специфіки їх художнього бачення авторами. Роман-спогад В. Минка насамперед є художнім твором, хоча й заснованим на історичних фактах. Цей твір містить переживання і думки автора стосовно історичних подій і осіб, яких він зустрічав і тому завдяки своїй суб'єктивності погляду не може бути використаний як джерело історично правдивих фактів. Однак сам по собі роман-спогад В. Минка становить великий інтерес для літературознавства, як фрагмент історії, пережитий і пропущений через себе автором, як частина його внутрішнього світу, світу почуттів і думок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галич О.А. Українська документалістика на зламі тисячоліть: специфіка, генеза перспективи: монографія. Луганськ: Знання, 2001. 246 с.
2. Дончик В. Єдність правди і пристрасті. Київ: Рад. письменник, 1981. 270 с.
3. Минко В. Моя Минківка. *Василь Минко. Вибрані твори*. Київ: Державне видавництво художньої літератури, 1962. 700 с.
4. Черкашина Т. Ю. Автогеографія як частина життєвого шляху людини. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Філологічні науки*. 2012. № 3 (238). С. 43–52.

УДК 861.161.2

*Т. Р. Іртуганова
Сєвєродонецьк*

ДОЛЯ ІНТЕЛІГЕНТА У ХОРВАТСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ РЕАЛІСТИЧНІЙ ПРОЗІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ «У РЕЄСТРАТУРІ» АНТЕ КОВАЧИЧА ТА «ПЕРЕХРЕСНІ СТЕЖКИ» ІВАНА ФРАНКА)

Реалізм – ідейно-художній напрям літератури ХІХ століття. На відміну від романтизму, який зосереджував увагу на внутрішньому світі людини, основоположною для реалізму стає проблема взаємин людини і середовища, впливу соціально-історичних обставин на формування духовного світу особистості [8, с. 573]. Одними із найвидатніших його представників в хорватській та українській літературах були Анте Ковачич та Іван Франко.

Обидва автори були приблизно одного віку (Ковачич на два роки старший), жили в Австро-Угорській імперії (Королівство Хорватія та Славонія і Королівство Галіція та Лодомерія відповідно). Це залишило відбиток на їхній творчості. Окрім того, Іван Франко досить добре знав тогочасну хорватську культуру, відвідував хорватські курортні міста Липик і Ловран. Письменник постійно цікавився періодичними етнографічними виданнями, які виходили в Хорватії і присвячувалися вивченню фольклорних особливостей південних слов'ян [5]. Керівником його наукової роботи у Віденському університеті був хорватській славіст Ватрослав Ягич, видатний вчений, член Югославської академії наук і мистецтва в Загребі (1867), Краківської (1878) і Петербурзької академії наук (1880) [8]. Саме з його ініціативи у Віденському університеті було засновано кафедру слов'янської історії та найпрестижніше на той час видання «Archiv für slavische Philologie» [5].

Хорватський письменник Анте Ковачич починав так, як і Іван Франко, із віршів, пізніше почавши писати прозу. Спільними є основні моменти початкового творчого шляху (він теж походив з селянської родини і завдяки власним здібностям та наполегливості зміг зайняти гідне місце у вітчизняному пантеоні).

Саме тому навіть проблематика деяких творів письменників має спільні точки перетину. Так чи інакше деякі видатні твори (у Ковачича – найкращі у його доробку) присвячені становленню інтелігенції приблизно у сучасний їм період (у Ковачича в тому числі дещо раніше) і можливі проблеми з адаптацією, які спіткають їх впродовж життя, якщо вони із села потрапляють у місто.

Звичайно, роль Івана Франка в українській літературі й культурі загалом значно глибша, проте саме Анте Ковачич є яскравим представником реалізму в хорватській літературі.

Одним із найвідоміших прикладів творів цього напрямку у зазначених нами авторів є «У реєстратурі» Анте Ковачича та «Перехресні стежки» Івана Франка.

Реалії, у яких проживають люди, особливості їх роботи в конторі та адвокатської практики несуть у собі відбиток тогочасного життя в Австро-Угорщині у випадку як із системою освіти, так із системою юстиції й традиціями. Хоча «Перехресні стежки» було видано на дванадцять років пізніше.

Проте тут ми зможемо знайти багато відмінностей. У творі Франка ми бачимо лише деякий трагізм. Івіца Кічманович, головний герой роману «У реєстратурі», недоучка, майже з самого початку несе на собі печатку приреченості. Якби колізії долі не спіткали Євгена Рафаловича (якому все ж таки вдалося закінчити університет і стати дипломованим адвокатом) героя «Перехресних стежок», у кінці йому вдається зберегти здоров'я своєї психіки. Івіца Кічманович стає алкогольно залежним, сходить з розуму та гине під час пожежі у реєстратурі. Хоча обидва в душі добрі й приходять на допомогу усім, хто цього потребує.

Зрештою Євгену вдається частково досягти своєї мети, Івіці – ні. Їм не дуже комфортно взаємодіяти з різноманітним населенням міста. І, на жаль,

обидва залишаються незрозумілими до кінця як селянами, так і місцевими багатіями.

Суспільна робота Євгена Рафаловича розкрита ширше, ніж діяльність Івіці Кічмановича. У останнього перевалює індивідуалізм. Рафалович не обирає спокійного життя, якщо зазнає поразки йде далі, незважаючи на обставини. І це навіть не тому, що Івіца Кічманович не закінчив освіти. Євген має сильнішу натуру, хоча також стикається з різними проявами зла.

Івіцу та Євгена цікавить доля хорватської та української культур відповідно.

Особисте життя героїв не є щасливим, однак робота – не єдина мета для них, вони намагаються створити сім'ю, зазнаючи невдач. Регіна була б ідеальною парою для Євгена. Лаура – жахом для Івіці.

Головні героїні – Лаура та Регіна відповідно, мають діаметрально протилежні характери. Якщо Регіна у «Перехресних стежках» відрізняється добротою та деякою неврівноваженістю, ймовірно внаслідок пережитих потрясінь, то Лаура з «У реєстратурі» агресивна, хитра, зла й підступна. Вона ні за що не зупиняється перед своєю метою, завдаючи шкоди усім навкруги, хоча, як і Регіна, мала складне дитинство. Обидві гинуть у кінці: Лаура страчена за розбійницькі напади та вбивства, Регіну вбиває під час нападу божевілья Баран.

На шляху інтелігента у розглянутих нами творах зустрічається багато перешкод, але долають вони їх по-різному. Емоційне забарвлення сюжету в Анте Ковачича дуже насичене, крайнощі досягають апогею. Скоріш за все, це наслідок впливу інших балканських літератур. «Перехресні стежки» в цьому плані несуть у собі основні риси характеру східнослов'янських літератур. Євген Рафалович – цільна, врівноважена натура, яка до останнього залишається впевненою у своїх силах і вірить у позитивне вирішення ситуації за будь-яких обставин. Івіца Кічманович не витримує їхнього тиску.

У підсумку, аналізуючи згадані нами твори та деякі факти біографії Івана Франка, ми можемо припустити, що він був знайомий з творчістю Анте Ковачича і, можливо, «У реєстратурі» деякою мірою послугувався джерелом натхнення при написанні твору «Перехресні стежки» (хоча прийнято вважати, що прототипом Євгена Рафаловича був адвокат і громадсько-політичний діяч Євген Олесницький, а Івіца Кічманович має багато рис самого Анте Ковачича). Наприклад, новітнім тут є зображення юристів та конторських робітників із народу як центральних персонажів, чого до цього в українській літературі не було. Франко значно змінив цей образ, яскраво описав суто місцеві реалії, надавши сюжету нового звучання, самобутності, збагативши її образом інтелігента нової генерації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Čedomil J. U registraturi. *Kritika u doba realizma. Pet stoljeća hrvatske književnosti*. Zagreb, 1976. S. 271–289.
2. Jelčić D. Majstori realističkog pripovijedanja. Zagreb: Školska knjiga, 1971. S. 5-39.
3. Kovačić A. U registraturi. URL: [http:// gimnazijasb. com / portal / wpcontent / uploads / 2015 / 02 /](http://gimnazijasb.com/portal/wpcontent/uploads/2015/02/).
4. Nemeš K. Femme fatale u hrvatskom romanu XIX stoljeća. *Ibid.*, 1/2. S. 172–181.

5. Галик В. Хорватія у житті та творчій спадщині Івана Франка. Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. 258 с.
6. Гуняк М. Творчість Івана Франка початку ХХ ст. (особливості етико-антропологічного та історіософського синтезу): автореферат дис. ... канд. філол. наук. Львів, 1999. 20 с.
7. Каневська Л. «Простір страждання» Франкового героя-інтелігента (Психолого-біографічний ракурс). *Слово і час*. 2003. № 9. С. 44–53.
8. Літературознавчий словник-довідник / Уклад. : Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. 2-ге вид., виправ. і доп. Київ: Академія, 2007. 752 с.
9. Лопушанський В. Листування Івана Франка з Ватрославом Ягічем. *Филологические науки / 8. Украинский язык и литература*. URL: http://www.rusnauka.com/4_SND_2014/Philologia/8_157475.doc.htm
10. Франко І. Перехресні стежки. Поезія. Іван Вишенський. Мойсей. Перехресні стежки. Київ: Наукова думка, 2007. 432 с.

УДК 82.091

И. Н. Казаков
Славянк

СКАЗОВЫЙ НАРРАТИВ
КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
(на матеріалі повісті Н. Гоголя «Записки сумасшедшего»)

В научной литературе о сказе доминирует устойчивое мнение о том, что сказовый нарратив способен передавать лишь устную речь. В этом отношении показательно уже первое определение сказа, предложенное Б.М. Эйхенбаумом: «Под сказом я разумею такую форму повествовательной прозы, которая в своей лексике, синтаксисе и подборе интонаций обнаруживает установку на устную речь рассказчика» [6, с. 413]. В работах В.В. Виноградова представления Б.М. Эйхенбаума о природе сказа подвергаются существенной коррекции, однако и он считал сказ особой формой устной монологической речи: «Сказ – это своеобразная литературно-художественная ориентация на устный монолог повествующего типа, это – художественная имитация монологической речи, которая, воплощая в себе повествовательную фабулу, как будто строится в порядке ее непосредственного говорения» [1, с. 49]. Выход в свет коллективной монографии «Поэтики сказа» закрепил мнение о том, что сказ может служить способом передачи лишь устной речи [4, с. 200].

Однако устная речь, письменно оформленная в художественном произведении, перестает быть просто устной речью, она живет по законам композиции (в широком смысле) литературного произведения. Художественное произведение, в том числе и сказ, не следует сводить просто к рабочим записям диалектолога или фольклориста. Так, В. Д. Левин справедливо отмечает: «Устная» речь в сказе регулируется письменной формой ее реализации. Ведь само членение сказа на предложения уже представляет собой письменнокнижную трансформацию устного говорения» [3, с. 38]. А В. Шмид, утверждающий, что «вне стихии устной речи говорить о характерном сказе невозможно», все же делает поправку: «Конечно, устная речь имитации

письменной речи говорящим не исключает» [5, с. 192]. Действительно, сказ может служить способом передачи не только устной, но и письменной речи, что давно подтверждено литературной практикой.

Уже в творчестве Н. Гоголя – первого русского писателя, который использовал сказ, – обнаруживается способность сказового нарратива передавать не только устную, но и письменную речь. В этом отношении показательна повесть «Записки сумасшедшего» (1835), представляющая собой дневниковые записи постепенно сходящего с ума чиновника Аксентия Поприщина. Несмотря на заведомо «письменный» характер заявленного жанра (дневник, записки), нарратив повести имеет во многом сказовую природу.

На протяжении всего произведения сохраняется свойственная сказовому повествованию субъектно-пространственная дистанция между нарратором и автором, который остается полностью имплицитным. Голоса автора и повествователя не сливаются, формально-субъектная организация текста полностью соответствует содержательно-субъектной. Речевая зона нарратора охватывает все основное поле текста, в том числе и голоса других персонажей – Софии, начальника отделения, собачонки Меджи. Традиционное книжное повествование стремится к наиболее адекватной передаче речи героя, а для сказового нарратива характерна приглушенность индивидуальных голосов персонажей; их речь практически полностью ассимилируется с речью повествователя, что и происходит в «Записках сумасшедшего». Даже письма собачонки Меджи являются, по сути, порождением воспаленного воображения Поприщина и написаны в его повествовательной манере.

Повествование «Записок сумасшедшего» последовательно сохраняет характерологические особенности речи нарратора. Стиль языка повествователя становится одним из средств формирования его образа. Несмотря на то, что Поприщин мыслит себя культурным и очень грамотным человеком («Правильно может писать только дворянин [2, с. 159]), он подобен так называемым «низовым» нарраторам классических сказовых структур. И дело здесь не только в том, что Поприщин не блещет эрудицией, и не в том, что он беден. Сама речь Поприщина очень часто выходит за пределы литературной нормы, изобилует экспрессивными выражениями, нередко становится излишне эмоциональной и сентиментальной. Фразы Поприщина то чрезмерно лапидарны («Был в театре. Играли дурака Филатку. Очень смеялся» [2, с. 162]), то избыточно пространны («Был еще какой-то водевиль с забавными стишками на стряпчих, особенно на одного коллежского регистратора, весьма вольно написанные, так что я дивился, как пропустила цензура, а о купцах прямо говорят, что они обманывают народ и сынки их дебоширничают и лезут в дворяне» [2, с. 162]), то неожиданно лиричны («Вон небо клубится передо мною; звездочка сверкает вдали; лес несется с темными деревьями и месяцем; сизый туман стелется под ногами; струна звенит в тумане» [2, с. 176]).

Повествование, которое ведет Поприщин, нередко уходит в сторону от основной событийной линии, и в нем появляются отступления, характерные для устной речи и сказа. Речевая манера Поприщина вообще изобилует приметами «изустности». Так, повествование нередко оказывается ориентировано на гипотетического слушателя, появление которого не предполагается самим жанром дневника. Поприщин обращается то к незримым

недругам («Нет, приятели, теперь не заманите меня; я не стану переписывать гадких бумаг ваших!» [2, с. 170]), то к самому себе («Погоди, приятель! будем и мы полковником» [2, с. 170]). Значение обращений героя к самому себе оказывается очень существенным: это не просто риторические фигуры, это напряженный диалог с самим собой. В недрах сознания обыкновенного переписчика бумаг постепенно вызревает король Фердинанд VIII. Неудовлетворенные амбиции титулярного советника сублимируются, в конечном счете, в самоидентификацию с испанским монархом. Трансформация сознания повествователя усиливает амбивалентность повествования, обостряет свойственную сказу разнонаправленность отношений автора и нарратора. В этом отношении показателен финал произведения: прорыв прежнего, здорового титулярного советника сквозь больное сознание «испанского короля» («Матушка, спаси твоего бедного сына! урони слезинку на его бедную головушку! посмотри, как мучат они его!...») внезапно обрывается торжеством поврежденного сознания («А знаете ли, что у алжирского дея под самым носом шишка?!...» [2, с. 176]).

Как видим, «Записки сумасшедшего» заявлены как письменный жанр, однако субъектная организация произведения, его стилистика, отношения между автором и нарратором, принципы создания образа соотносятся с классическим сказом, а не с традиционным книжно-литературным повествованием.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. О языке художественной прозы: избр. труды. Москва: Наука, 1980. 360 с.
2. Гоголь Н. В. Собр. соч.: в 7 т. Москва: Худож. лит., 1976 – 1979. Т. 3. Москва, 1977. 303 с.
3. Левин В. Д. Литературный язык и художественное повествование. *Вопросы языка современной русской литературы*. Москва: Наука, 1971. С. 9–96.
4. Мущенко Е. Г., Скобелев В. П., Кройчик Л. Е. Поэтика сказа. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1978. 287 с.
5. Шмид В. Нарратология. Москва: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
6. Эйхенбаум Б. М. О литературе: работы разных лет. Москва: Сов. писатель, 1987. 541 с.

УДК 821.161.1

*О. С. Карпіна
Бахмут*

ПРОБЛЕМА САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ РОСІЇ В ІСТОРІОСОФСЬКИХ КООРДИНАТАХ ЗАХІД – СХІД У ПЕНТАЛОГІЇ ВС. С. СОЛОВЙОВА «ХРОНІКА ЧОТИРЬОХ ПОКОЛІНЬ»

Художній простір пенталогії Вс. С. Соловйова «Хроніка чотирьох поколінь» багатовимірний. Центром його є Російська імперія, у якій розгортається абсолютна більшість її подій.

Видатний російський мислитель П. Я. Чаадаєв неодноразово писав у своїх працях про існування двох протилежних полюсів – Заходу та Сходу: «Это не только географическое деление, но также и порядок вещей, обусловленный самой природой разумного существа: это – два принципа, соответствующие двум динамическим силам природы, две идеи, объемлющие все устройство человеческого рода» [6, т. 1, с. 529].

У пенталогії особливої актуальності набуває така проблема, як самоідентифікація Росії в історіософських координатах Захід – Схід. Відповідно в основі просторової моделі художнього світу твору, що досліджується, лежать дві бінарні опозиції: «Росія – Захід» та «Росія – Схід». Розглянемо послідовно обидва аспекти окресленої вище проблеми.

У 30-60-ті роки ХІХ ст. російські історіософи невпинно міркували про історичний шлях розвитку Росії. Головне питання, яке знаходилося у центрі їхньої уваги, стосувалося відносин Росії та Західної Європи. В історіософських побудовах мислителів вони «выступали как противостоящие друг другу обособленные исторические образования. И эти исторические целостности не просто занимали разные территории, не просто были не одним и тем же. Они по-разному развивались, были разными, качественно отличными цивилизациями» [2, с. 154].

У протиставленні Росії Заходу в художньому світі пенталогії відбивається відома суперечка західників та слов'янофілів про вибір політичних і моральних орієнтирів розвитку першої. Просторова опозиція «Росія – Захід» присутня у перших трьох частинах «Хроніки чотирьох поколінь». Найбільш очевидна ця конфронтація у першому романі циклу.

Політичну сторону питання актуалізує дипломатична поїздка Сергія Горбатова у Париж. Столиця однієї з найбільших європейських держав, що раніше здавалася молодому російському дворянину воістину райським краєм, «обетованной землёй мыслящего человечества» [3, т. 4, с. 9], у дійсності виявляється осередком усіляких жахів, місцем тисяч смертей. Бурхливий революційний потік не тільки наближає неминучий крах французької монархії, але й змітає все живе на своєму шляху. Проекція ситуації, що склалася у Франції, на Росію не може задовольнити Горбатова – очевидця кривавих подій 1789 року. Докорінна трансформація суспільного укладу шляхом революційного перевороту – найменш привабливий сценарій подальшого розвитку його батьківщини.

Росія протистоїть Заходу взагалі і Франції зокрема також у моральному відношенні. ХVІІІ століття у Франції – це час «крайней распущенности нравов, извращенности нравственных понятий, почти всеобщего падения высоких качеств души человеческой» [5, т. 3, с. 233]. Розтліваючий вплив Заходу зазнав на собі і Сергій Горбатов, спокушений герцогинею д'Орінї. Внаслідок цієї мари він ледь не забув княжну Таню, яка очікувала на нього в Росії.

Англія протиставлена Росії в іншому плані. Вона ненависна Горбатову вже тому, що фактично є місцем його неофіційного вигнання, у якому він змушений, за велінням імператриці, проводити довгі роки, не маючи можливості повернутися до рідних пенатів. Чужина, якою б чудовою вона не була, ніколи не замінить справжньому патріоту милої батьківщини.

Отже, переконаний монархіст Горбатов виступає у «Хроніці...» затятим противником історичного розвитку Росії за західним зразком.

«Влечение Соловьёва к области таинственного сказалось рано – оно было настоящей духовной потребностью» [1, с. 253]. Свідчення тому – містична диалогія і розповіді письменника. Не могло воно не проступити і в його головній літературній праці, заключна частина якої названа П. В. Биковим «прелюдией» до містичних творів. Уособленням таємничого у пенталогії виступає східна цивілізація.

Просторова опозиція «Росія – Схід» наявна у четвертій і п'ятій частинах пенталогії. У подорож по східним країнам – Індії та Тибету – відправляється після сибірського заслання Борис Сергійович. Старанне осягнення таємниць східних мудреців допомагає йому з головою зануритися у світ чудес і чарівництва та відкрити грань буття, що раніше залишалася для нього прихованою, тобто почати сприймати дійсність по-іншому. Символічно протиставлення Борисом Сергійовичем двох полярних локусів у його зверненні до Миколи: «Уезжай не на запад, а на восток! <...> Уезжай туда, где, может быть, еще до сих пор не ступала нога европейца...» [4, т. 6, с. 385].

Борис Сергійович недарма дає племіннику саме таку пораду, оскільки вважає, що єдиним для нього порятунком у ситуації, що склалася, може служити будь-який новий інтерес, який цілком опанує його розумом і душею та допоможе прийти до тями після пережитого. Навчений життєвим досвідом Борис Горбатов, який мав можливість відвідати як європейські, так і азійські країни, пропонує Миколі відправитися саме на Схід, беручи до уваги різку відмінність Росії (та інших держав, населених слов'янськими народами) від східної цивілізації, що істотно перевершують відмінності від цивілізації західної. Крім того, Захід з його раціоналістичною парадигмою мислення навряд чи зможе допомогти юнакові, коли доводи розуму недоречні, у той час як Схід з інтуїтивною парадигмою справить на нього воістину благотворний вплив. Споглядання та відновлення душевного спокою – саме те, що так потрібно Миколі. Остаточо зломлений низкою драматичних подій, які йому довелося зазнати, Микола Горбатов прислухається до поради дядька та здійснює подорож на Схід, з якої повертається духовно оновленим і перетвореним.

Надзвичайно важливим нам видається той факт, що на книжковій шафі петербурзької бібліотеки Горбатових поруч із бронзовим бюстом Вольтера – кумира Сергія Горбатова – знаходиться статуетка Будди. Таке сусідство в інтелектуальній скарбниці дворянського роду двох великих кумирів людства уособлює паралельне існування двох однаково значущих напрямків філософської думки – західного та східного. Вартим уваги є те, що Микола Горбатов не прибирає з шафи фігурку Вольтера та не розташовує її нижче мініатюрної статуї Будди, тобто не заперечує філософію Заходу і не підносить над нею філософію Сходу, надаючи нащадкам можливість вибору шляху їхнього морального розвитку.

Отже, художній простір горбатовського циклу свідчить про значний інтерес письменника-слов'янофіла до проблеми самовизначення Росії в історіософських координатах Захід – Схід. Тотальна орієнтація імперії у

політичному та моральному відношенні як на західну, так і на східну цивілізацію, уявляється йому абсолютно неприйнятною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ревякина А. А. Соловьёв Всеволод Сергеевич. Русские писатели. XIX век. Библиографический словарь: в 2 ч. Москва: Просвещение; Учебная литература, 1996. Ч. 2: М – Я / под ред. П. А. Николаева. 2-е изд., дораб. 1996. С. 250-255.

2. Семёнов Ю. И. Философия истории: общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней. Москва: «Современные тетради», 2003. 776 с.

3. Соловьёв Вс. Собр. соч.: в 9 т. Москва: ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. Т. 4: Хроника четырёх поколений: Вольтерьянец: исторический роман. 448 с.

4. Соловьёв Вс. Собр. соч.: в 9 т. Москва: ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. Т. 6: Хроника четырёх поколений: Изгнанник: исторический роман. 400 с.

5. Соловьёв Вс. Собр. соч.: в 9 т. Москва: ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. Т. 3: Хроника четырёх поколений: Сергей Горбатов: исторический роман. 432 с.

6. Чаадаев П. Я. Апология сумасшедшего. Чаадаев П. Я. Полн. собр. соч. и избр. письма: в 2 т. Москва: Наука, 1991. (Памятники философской мысли). Т. 1. С. 523-538.

УДК 821.112.2

О. В. Кеба

Кам'янець-Подільський

ІСТОРИОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ РОМАНУ Л. ФЕЙХТВАНГЕРА «ФАЛЬШИВИЙ НЕРОН»

З ім'ям Ліона Фейхтвангера історики літератури пов'язують відродження історичного роману в німецькій літературі, що відбулося в 30-ті роки ХХ ст. Саме в цей час історичний роман став мало не основним жанром художньої прози, «за допомогою якого противники нацизму як у Німеччині, так і за її межами, виражали своє ставлення до нацистського режиму. Традиційно тривіальний жанр літератури набув надзвичайно високого художнього статусу, став знаряддям політичної боротьби... Як висловився Стефан Цвейг, «історія стала письменницею» [2, с. 567].

Звісно, історичний роман вже не міг залишатися таким, яким його сформувала література ХІХ ст., з обов'язковою дистанцією між теперішнім і минулим, специфічним співвідношенням персонажів історичних і вигаданих, увагою по проблем особистості і народу в історії тощо. Стосовно Фейхтвангера дослідники вказують на те, що «письменник часто розглядає своїх персонажів у якості алегорій, що уособлюють різні філософські чи соціально-історичні системи...» [3, с.673]. Дещо інший аспект проблеми акцентує Д. В. Затонський: «Фейхтвангер прихильник історичного роману в сенсі «вільному», тобто такого, для якого історія – проблема, яка, однак, відтворюваною епохою ніяк необмежена, більш того, ця проблема наповнюється глибоким смислом лише при зіткненні з живою сучасністю...» [1, с. 309]. Тенденція до «вільного» трактування історії, її певного роду модернізації справді має місце в творчості

автора «Фальшивого Нерону» (*Der falsche Nero*, 1936), що свого часу дало привід для визначення цього твору як «роману-памфлету» [4, с. 559].

Водночас, попри всі очевидні й неодноразово відзначені паралелі, які проводяться у «Фальшивому Нероні» між римською історією другої половини I ст. н.е. та німецькою історією 30-х років XX ст., зарахування роману до алегорії чи памфлету, на нашу думку, спрощує його жанрову природу. Наразі роман потребує пильної уваги до його проблематики у зв'язку з постикальними особливостями.

У романі «Фальшивий Нерон» набуває особливого художнього втілення одна з основних ідей Фейхтвангера, що простежується в багатьох його творах, а саме – ідея вічного антагонізму Заходу як світу активного цілеспрямованого перетворення дійсності і Сходу як світу мудрої відмови від діяння, споглядання і «підлаштування» під життя. Ідеал письменника – гармонізація Заходу і Сходу – у творі сповідує римський сенатор Варрон. За його твердженням, цим ідеалом керувався й імператор Нерон у своїй зовнішній, так званій "східній" політиці, поки державні інтереси не були поглинуті його художньо-творчими амбіціями і слабкістю політичної позиції. Приписуючи таку мету Нерону вже після його смерті за неостаточно з'ясованих обставин, Варрон ретельно розробляє проект-експеримент з «відродження» імператора Нерона в особі його майже двійника плебея Теренція, до того ж наділеного артистичними здібностями. З допомогою Нерона-Теренція Варрон має відкрити нові перспективи Римської імперії: «медные лбы на Палатине не видят дальше военных границ империи, не видят тех хозяйственных и культурных возможностей, которые открываются по эту сторону Евфрата. У них нет фантазии, потому они и утверждают, что слияние Рима с Востоком невозможно. А ведь стоит только открыть глаза, и уже сегодня можно убедиться, какие прямо-таки великолепные люди и города рождаются от этого слияния...» [5, с. 111].

У повній відповідності з такими уявленнями в романі описана «мультикультурна» столиця тодішньої Великої Сирії, місто Едесса: «И все они – белые, черные, коричневые, с их скотом, верблюдами, овцами, козами и собаками, – жили, дышали, двигались в тесной близости друг с другом, говорили на разных языках, на разные лады почитали разных богов, вместе ели, пили, спали, совершали сделки, заключали браки, ссорились и мирились; ни один не мог бы жить без другого, каждый был, в сущности, рад, что рядом живет другой, и все гордились своим городом Эдессой, лучшим, прекраснейшим в мире...» [5, с. 18]. Очевидно, що цей ідеалізований образ є більше авторською візією, ніж реальною (чи реконструйованою) картиною античного східного міста. Певною мірою ця візія підтримується образом молодого царя Коммагени Філіппа, який поєднує в собі кращі риси представників різних націй і культур регіону.

Варрон у своєму «експерименті» зазнає фіаско, і сам він зникає у безмежжі Сходу, однак це не похитнуло його ідеї: «хотя исход дела не говорит в мою пользу, я действовал все же правильно и разумно. Идея устранения различий между Западом и Востоком выросла и окрепла во всем мире, и в этом есть и доля моей заслуги. Вполне логично, что я теперь окончательно растворюсь в Востоке. Я не жалею об этом...» [5, с. 353].

Історіософські рефлексії та амбіції Варрона включають як невід'ємну складову його уявлення про природу і призначення влади. Вона не зводиться до політичного маніпулювання і брутального придушення особистості, але поширюється на володіння самою реальністю: «Восток – это одно, говорят они, а Рим – это другое, у них нет общего пути, и поэтому нужно отказаться либо от Востока, либо от Рима. Я не отказываюсь ни от того, ни от другого. Мне это даже не приходит в голову. Я не подчиняюсь такой плоской логике. Не подчиняться глупой, бездушной действительности, не довольствоваться ею, рисковать собою в борьбе с этой действительностью и с роком – вот это по-римски. Поставить то, что должно было бы быть, против того, что есть, и игру эту выиграть – вот единственная форма власти, которой стоит добиваться...» [5, с. 113-114]. Варрон сміється над Тітом Веспасіаном, який оголосив себе імператором і «вообразил, будто обладает властью потому, что в его распоряжении гигантская военная и административная машина. Я ему не завидую. Что у него есть? Палка фельдфебеля? Фасции – пучок прутьев и топор? Разве это власть?... Власть – это идея, которая, вылетев из головы, становится деянием...» [5, с. 113].

Засліплений своєю ідеєю і віддаючи заради її втілення в життя владу Нерону-Теренцію, Варрон не враховує того, що «функция властвования меняет нутро носителя власти...» [5, с. 334]. «Твар» виходить з-під влади "творця", що, втім, тільки пришвидшує її падіння.

Історіософська проблематика роману знаходить адекватне вираження в його поезиці, зокрема в численних алюзіях та ремінісценціях на біблійні та античні джерела, особливостях сюжетно-композиційної організації, системі символів, прийомах маскування, аналогії та інокомовлення, портретних і мовленнєвих характеристиках персонажів.

Таким чином, роман Л. Фейхтвангера «Фальшивий Нерон» за основними ознаками своєї художньої концепції та поетикальною парадигмою слід віднести до специфічного жанрового різновиду історичної прози – історіософського роману. Фейхтвангерівський варіант цього жанрового утворення характеризується акцентуванням двох центральних ідей – 1) пошуку гармонізації західного («перетворювального») і східного («споглядального») світорозуміння і 2) амбівалентної природи влади, яка у різних варіантах оволодіння світом і людьми породжує втрату адекватного відчуття реальності й спричиняє неминучий крах спроб поставити Ідею вище самого Життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Затонский Д.В. «Историческая комедия», или Романы Лиона Фейхтвангера. *Затонский Д.В. Художественные ориентиры XX века*. Москва: Советский писатель, 1988. С. 272–312.

2. Зачевский Б. А. История немецкой литературы времён Третьего рейха (1933-1945): монография. Санкт-Петербург: Издательство «Крига», 2014. 896 с.

3. История немецкой литературы: Новое и новейшее время / Под ред. Е.Е. Дмитриевой, А.В. Маркина, Н.С. Павловой. Москва: РГГУ, 2014. 808с.

4. Сучков Б. Л. Фейхтвангер. История немецкой литературы: в 5-ти томах. Том 5. Москва: Наука, 1976. С. 543–566.

5. Фейхтвангер Л. Лже-Нерон. Роман. Рассказы: Пер. с нем. / Послесл. В. Стеженского. Москва: Правда, 1990. 480 с.

УДК 378.147:811.111] 316. 61 – 057.875

О. І. Козьменко
Сєвєродонецьк

АУТЕНТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Англійська мова як обов'язкова академічна дисципліна гуманітарного циклу наук має великий виховний потенціал у процесі формування особистості студентів, оскільки англійська мова, як і будь-яка інша, перш за все, це складний системний багаторівневий феномен і головний засіб спілкування людини. Завдяки мові формується понятійне мислення і опосередковується розвиток усіх вищих психічних функцій людини [1]. Специфіка англійської мови як навчальної дисципліни полягає в тому, що вона має риси, які притаманні мові взагалі як знаковій системі, у той же час визначається низкою відмінних від рідної мови особливостей опанування і володіння нею. Вона одночасно є і завданням і засобом навчання, а також визначається безмежністю опанування [1]. Отже, англійська мова це засіб спілкування, прийому і передачі інформації про навколишню дійсність в природних умовах соціального життя. Англійська мова використовується як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Вивчаючи мову, студенти готуються до спілкування в реальних життєвих ситуаціях і навчаються здобувати знання самостійно з метою вдосконалення в галузі обраної майбутньої професії. Вивчення іноземної мови сприяє розширенню світогляду і культурному розвитку студентів, оскільки опанування мовою – це і опанування культурою народу, який її створив і який нею користується, в тому числі і культурою міжособистісного спілкування суб'єктів, що належать до різних культур, але цікавих один одному з точки зору загальної ерудиції, життєвого досвіду, фонових знань.

Успішність студента у вивченні англійської мови передбачає уміння вільно спілкуватися і розуміти мову не тільки в межах академічного середовища, але й у природньому середовищі носіїв мови, тобто формування комунікативної компетенції. Комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок є основою комунікативної компетенції і залежать від соціально-культурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок. Такі фактори як соціокультурні знання; досвід спілкування (стиль спілкування, адекватна інтерпретація явищ іншомовної культури); особистісне ставлення до фактів іншомовної культури; володіння засобами застосування мови (адекватне вживання національно-маркованої лексики в мові в різних сферах міжкультурного спілкування) складають зміст соціокультурної компетенції [2].

Процес засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, традицій, історії; норм, які регулюють стосунки між поколіннями, етносами й націями розглядається як основа формування соціокультурної компетенції, яка сприяє естетичному і морально-етичному розвитку та

забезпечує входження особистості в інший соціум. Засобом, що сприяє соціалізації особистості в новому суспільстві, ознайомленні з іншою культурою від час занять з англійської мови є використання аутентичних матеріалів, тобто таких ресурсів, що створені носіями мови для власного користування, а не заради навчання мови. Аутентичні матеріали дозволяють впроваджувати особистісно орієнтоване спілкування, створювати позитивну емоційну атмосферу та такі комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність і інтелектуальну спроможність. Використання аутентичних матеріалів відповідає вимогам комунікативно-орієнтованого навчання, оскільки дозволяє максимально наблизитися до умов іншомовної середовища, опанувати іншомовну культуру. Під час аудиторної і позааудиторної роботи використання аутентичного матеріалу сприятиме досягненню успіху, оскільки в умовах відсутності або обмеженості атмосфери іншомовного спілкування, стосунків з носіями мови це виступатиме як засіб компенсації іншомовних ситуацій. Залучення аутентичного матеріалу інтенсифікує навчально-виховний процес, з тим щоб англійська мова була не лише предметом вивчення, але й застосовувалась як засіб спілкування. У таких умовах вивчення мови носить природний характер, самі студенти і, не усвідомлюючи цього, охоче беруть участь у спілкуванні, виявляють ініціативу, стають учасниками освітнього процесу [1]. На потенційні переваги природних, ідіоматичних текстів у порівнянні з штучними методами навчання мови вказували багато дослідників починаючи з XIX століття. Сучасні дискусії про роль аутентичності, а також про те, що це означає бути аутентичним, стають все більш складними, і в даний час охоплюють різноманітні дослідження з дискурсу та розмовного аналізу, прагматики, міжкультурної комунікації, соціолінгвістики, етнології, пізнавальної та соціальної психології, інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), дослідження мотивації та розробки матеріалів. Це вказує на багатомасштабність цього феномену і неабияку його роль у вивченні англійської мови. Багата кількість досліджень з приводу аутентичності надає право на різноманітність визначення цього терміну. Дослідники, аналізуючи дефініції аутентичності у багатьох учених, дійшли висновку, що аутентичні матеріали – це «експозиція реальної мови та її використання у власному суспільстві» [3]. Використання їх у процесі навчання має бути в оригінальній формі та авторському дизайні. Перевагами використання таких матеріалів є: поглинання студентів у світ реальної мови; набуток реальних фактів з життя англійського суспільства; не містять неточної мови; можуть стимулювати і надихати на вивчення мови; можуть мати багаторазове і багатоцільове використання при виконанні різних завдань; демонструють широкий вибір стилів, жанрів та форм літератури; сприяють захопленню читанням [4]. Отже, у рамках комунікативного підходу, використання аутентичних матеріалів та оволодіння англійською мовою, як і будь-якою іншою мовою можна із впевненістю кваліфікувати як компонент загальної культури особистості. Таким чином, завдяки використанню аутентичних матеріалів на заняттях з англійської мови викладачі мають змогу сформувати такі якості студентів як толерантність та відкритість до опанування культурних особливостей інших народів, впевненість у власних силах у ситуаціях іншомовного спілкування,

уміння застосувати соціокультурну інформацію в конкретній ситуації для вирішення конкретних професійних проблем міжкультурного спілкування та ін., що і становить зміст соціокультурної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
2. Новый словарь методических терминов и понятий. URL: http://methodological_terms.academic.ru/.
3. Kilickaya F. Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms Ferit kilickay. The Internet TESL Journal. 2007.
4. Martinez M. A. Authentic Materials: An Overview [online]. 2002. URL: www.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html.

УДК 811.161

*Е. Л. Колесниченко
Бахмут*

ПАРАДОКС И НОНСЕНС: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Бессмысленность (нонсенс), приобретает в логике значение, благодаря, разделению языка на два уровня: 1) внутреннего языка, в котором выражаются некоторые факты, но нет доказательств, и 2) внешнего языка, в котором доказываются утверждения, в том числе, о формулах внутреннего языка (парадоксальная формула принадлежит внутреннему языку, а утверждение ее бессмысленности – внешнему). При этом, «отбрасывание» нонсенса из системы логики становится некорректным, потому что нонсенсу внешнего языка (формальной логики, выступающей частью трёхзначной логики) соответствует парадокс внутреннего.

В художественном тексте нонсенс, как правило, представляет собой комическую бессмыслицу, а его основными признаками являются игровое эксцентричное переосмысление реальности в мажорном ключе и подчеркнутое выражение невозможного и алогичного положения дел. Слово «нонсенс» переводится как отсутствие смысла, но в литературном нонсенсе всегда есть смысл, только он скрыт и завуалирован. По мнению З. Фрейда, нонсенс – это своеобразный «уход», отклонение от логической линии в сторону абсурда и «освобождение от внутренних оков».

Нонсенс – родственное абсурду и парадоксу явление. Их роднит то, что, создавая свою реальность, построенную по особым законам, часто противоречащим действительности, они не разрушают уже существующие смыслы, не стремятся к бессмыслице, а трансформируют их.

Комический нонсенс и комический абсурд, по мнению Е. А. Шкурской, различаются характером юмористической тональности (мажор – минор), принципом внутренней организации (игра – парадокс), описанием действительности (придуманная – реальная), отношением к здравому смыслу (утверждает – противоречит). Исследовательница называет следующие признаки нонсенса: комизм, эксцентричность, алогизм, невозможность, неожиданность, мажорность, безопасность, баланс, активность [3].

Существенными отличиями нонсенса и игрового абсурда являются постоянная позитивная модальность в нонсенсе, его интенциональный характер, способ осмысления действительности (значимая невозможность смысла – значимая непонятность смысла), принцип внутренней организации (интеллектуальная игра – логика и законы мышления).

Существуют разные типологии нонсенса, но наиболее убедительной для нас является та, что создана А. Байером. Она носит явно семантико-прагматический характер [1].

Если в качестве образцово осмысленного предложения взять «*Вода сейчас кипит*», произносимое, когда действительно кипит вода, адресованное тем, кто этого не знает и кому это интересно, то можно выделить следующие основные виды отклонения от этого стандарта:

1. Те же самые слова говорятя вопреки факту. В этом случае естественное возражение будет таково: «Нонсенс, я же вижу, что она едва закипает». Это понятие нонсенса в его самом обычном смысле, мы можем назвать его «нонсенс как очевидная ложность».

2. Те же самые слова говорятя, когда никто не знает, о какой воде речь, или никому не интересно, кипит она или нет – например, если это говорится во время торжественной церемонии или если эти слова будут написаны без кавычек посреди какой-нибудь статьи в этой энциклопедии. В таком контексте у этих слов нет смысла. Само по себе это предложение сформулировано верно, но в данном случае нарушаются правила или конвенции, ставящие его в соответствие с определенными внелингвистическими контекстами. Поэтому мы можем назвать это «семантический нонсенс».

3. Слова «Вода сейчас трудится» могут быть сказаны почти в любых обстоятельствах, например, если речь о воде, которая вращает колесо водяной мельницы. Проблема состоит в том, чтобы найти решающий фактор, который определяет, какое смешение категорий будет в коммуникации успешным, а какое приведет к нонсенсу.

4. Последовательности знакомых слов, в которых в большей или меньшей степени не хватает синтаксической структуры, парадигм смысла или какого-либо синтаксиса, который можно перевести в знакомый – например, «Прыжки удобоваримые индикаторы то под». Такие фразы, в которых не остается никакого знакомого синтаксиса, мы можем назвать "нонсенс-последовательностями" (бессмысленными последовательностями). Такие бессмысленные последовательности могут отличаться от полупредложений третьего уровня только количественно (по степени бессмысленности).

5. Высказывания, в которых достаточно знакомых элементов для того, чтобы узнать знакомый синтаксис, но слова, которые в своей основной части незнакомы и непереводимы в знакомые. На русском языке самая известная фраза такого типа принадлежит Л. В. Щербе: «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка». Здесь сохраняется достаточно знакомых элементов для того, чтобы разобрать предложение.

6. Наконец, те случаи, когда нет ни знакомого синтаксиса, ни знакомых слов, и еще менее – знакомых категориальных подразделений и семантической уместности. Этот предельный тип нонсенса: например, высказывание

«гриллангборпфемстор» – можно назвать «нонсенс как тарабарщина (gibberish)».

Итак, парадокс и нонсенс – явления одного порядка. Их объединяют такие признаки, как: 1) наличие алогизма, отклонение от стереотипа; 2) наличие (реальной или возможной) противоречивости, 3) обобщенности, 4) неожиданной, необычной трактовки известного и привычного. Различия заключаются в 1) гипертрофированности парадокса, приводящей к абсурду; 2) абсурд заключает в себе внешнее противоречие (несоответствие научной картине мира), парадокс – внутреннее: «Языковые парадоксы, как кажется, основываются на функциональных особенностях естественного языка и не связаны с научной картиной мира, а лишь с опытом говорящих» [2, с. 445]. В основе нонсенса – 1) референциальная неистинность высказывания, «придуманная реальность», семантическая абракадабра.

В художественной речи провести резкую границу между описываемыми явлениями достаточно сложно. Парадокс – феномен семантически многомерный; он разнообразен в своих проявлениях и с большей или меньшей степенью очевидности пронизывает все уровни языка и сферы его применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Языковая аномалия и логическое противоречие. *Избранные труды. Интегральное понимание языка и системная лексикография*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995. Т. 2. 767 с.

2. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2006. 716 с.

3. Шкурская Е. А. Лингвокультурные характеристики нонсенса в английском детском фольклорном и авторском текстах: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Волгоградский гос. соц.-пед. ун-т. Волгоград, 2012. 20 с.

4. Яшина Е. А. Типология парадоксов в художественном тексте. *Проблемы филологии, культурологии и искусствоведения*. 2007. № 4. С. 181–186.

УДК 821.161.1

*С. А. Комаров
Бахмут*

ФЕЛЬЕТОН В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1840-50-Х ГОДОВ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСОНАЛИИ

Фельетон, возникший в русской литературе в 1820-30-е годы, проявившийся в творчестве К. Ф. Рыльева, Ф. В. Булгарина, А. А. Бестужева-Марлинского, О. И. Сенковского, А. С. Пушкина, переживает период расцвета в следующие два десятилетия. Фельетон перестает быть газетно-журнальной рубрикой по преимуществу, преобразуется в жанровую форму. Исследователи выделяют несколько типов фельетона этого периода: нравоописательный (Ф. В. Булгарин, В. С. Межевич, П. В. Смирновский), фельетон-хроника литературно-театральных новостей (В. А. Соллогуб, Э. И. Губер, Ф. А. Кони, К. А. Полевой), фельетон, связанный с физиологическим очерком «натуральной школы» (И. И. Панаев, В. И. Даль, Н. А. Некрасов, В. А. Соллогуб,

Д. В. Григорович, Е. П. Гребенка) [5, 6]. Формируются типичные черты жанра: авторские комментарии и разной степени ироничность в описании человека и общества, ставших объектом фельетонного исследования. В социально-политической и литературной жизни России 1840-1850-х годов фельетон явился тем жанром, который имел возможность оперативно реагировать на изменения, происходящие в столице и во всей стране в целом. Его сравнительно небольшой объем, четко проявлявшаяся авторская позиция, всесторонний охват событий и явлений, подаваемый подчас посредством иронии и юмора, делали этот жанр универсальным.

Значительный вклад в развитие русского фельетона внесли И. И. Панаев и А. В. Дружинин. Именно за Дружининым признают заслугу создания новой жанровой формы – ежемесячного фельетонного обзора [5]. Он трансформировал критический обзор в живой рассказ, непринужденный разговор: анализ художественных произведений помещался им в широкий контекст европейской и русской жизни, дополнялся самыми разнообразными житейскими наблюдениями. Дружинин обращался и к так называемым «развлекательным» фельетонам (Б. Ф. Егоров охарактеризовал их как «своеобразную смесь очерка, фельетона, детективной повести, юмористического рассказа» [4, с. 433]). Таковы серии «Сентиментальное путешествие Ивана Чернокнижникова по петербургским дачам» (1850), «Заметки Петербургского туриста» (1855-1856), «Увеселительно-философские очерки Петербургского туриста» (1862-1863) и др. В них описываются похождения различных чудаков, постоянно попадающих в забавные ситуации [8]. Подобная сюжетная схема позволяла автору пошутить над нравами и бытом дворянских семей.

На протяжении многих лет сотрудничая в «Современнике», И. И. Панаев под псевдонимом «Новый поэт» писал ежемесячные фельетоны: как литературно-критические («Заметки и размышления Нового Поэта по поводу русской журналистики» (1851-1855)), так и хроникальные, бытовые и нравоописательные («Петербургская жизнь. Заметки Нового Поэта» (1855-1861)). Во вступлении к «Петербургской жизни» фельетонист подчеркивал, что в центре его внимания будет жизнь светского, веселящегося Петербурга, но вскоре выходит далеко за рамки этой программы [8]. Его фельетоны приобретают резко критическую, даже обличительную направленность.

И у Панаева, и у Дружинина, наряду с аналитическими статьями, связанными с состоянием тогдашней журналистики, есть собственно фельетоны, иронически представляющие различные типы писателей-фельетонистов эпохи. «Петербургский фельетонист» (1841) И. И. Панаева (фельетон, высоко оцененный В. Г. Белинским) раскрывает перед читателем типичный, по мнению автора, жизненный и «творческий» путь многих современных журналистов. А. В. Дружинин в «Драматическом фельетоне о фельетоне и о фельетонистах» (1855) дает иронические характеристики современных ему «мастеров» фельетонного жанра [8]. Профессиональные фельетоны И. И. Панаева и А. В. Дружинина (эти авторы фактически ввели в литературу данную внутрижанровую разновидность) раскрывают особенности

журнального дела в России, сатирически выпячивая его неприглядные стороны, показывают, в чем заключалась деятельность русского фельетониста.

В 1840-е годы все более наглядными становятся различия между фельетонами, наполненными светской хроникой, и потому предназначенными для «отдохновения» читательской публики, и фельетонами, касавшимися серьезных общественных проблем. Своеобразную «школу фельетона» прошли многие классики русской литературы. В образцах жанра, созданных Ф. М. Достоевским, Н. А. Некрасовым, И. С. Тургеневым, И. А. Гончаровым, содержались не только картинки быта, впечатления о литературно-театральной жизни, но и критические описания нравов эпохи, философские размышления. В них раскрывались социально-политические убеждения авторов.

Определенную веху в идейно-тематической и формальной эволюции жанра фельетона ознаменовали произведения А. И. Герцена. Перу выдающегося журналиста и писателя принадлежат фельетоны, публиковавшиеся в 40-е годы в журнале «Отечественные записки», а в 60-е – в «Колоколе». Талант Герцена-фельетониста в полной мере проявился в период полемики «Отечественных записок» с «Москвитянином». Его фельетоны раскрыли новые черты жанра, возможность использования формы фельетона как пародии на другие жанры. Так, «Москвитянин» о Копернике» (1843) написан в виде рецензии на одну из статей этого журнала, а «Путевые заметки г. Ведрина» (1843) – как пародия на «дорожный дневник» редактора журнала М. П. Погодина «Год в чужих краях».

Фельетоны Герцена в «Колоколе» разоблачают политику монархизма. Образы представителей царской фамилии, воссозданные в фельетонном цикле «Августейшие путешественники» (1857-1867), раскрывают, с одной стороны, социально-политические проблемы российского общества, антинародную сущность самодержавия, с другой – демонстрируют авторскую позицию в этих вопросах [1]. Проблематика и пафос герценовских текстов позволяют утверждать факт зарождения социально-политической разновидности фельетона.

Ф. М. Достоевский дважды обращался к этому жанру: в самом начале писательского пути – в 1847 году (цикл «Петербургская летопись») и будучи уже известным автором – в 1861 (фельетон «Петербургские сновидения в стихах и прозе»). Достоевский по-своему воспринимал фельетонный жанр, видя в нем большие преимущества и возможности – прежде всего, в прямом, непосредственном выражении писательской позиции. В фельетонной серии «Петербургская летопись» Достоевский отходит от популярного тогда фельетона-хроники. Фельетоны этого цикла представляют свободные размышления (построенные в форме беседы с «господами читателями») на различные темы, связанные с жизнью в столице: социальное расслоение, петербургский обыватель, русский человек и отношение к нему за границей, культурная жизнь Петербурга, состояние литературы и оценка новых произведений [2]. Даже касаясь несущественных, «мелких» вопросов петербургской жизни, Ф. М. Достоевский помещает их в серьезный социально-культурный или морально-философский контекст. Примечателен в фельетонном цикле образ Петербурга, во многих фрагментах обладающий

символической нагрузкой. Автор не чуждается и философичности: умозаключения, носящие абстрактный, не применимый сугубо к данной социально-культурной ситуации, характер, в фельетоне встречаются не один раз.

Фельетон «Петербургские сновидения в стихах и прозе» (опубликован в журнале «Время») выдвигает на первый план личность мечтателя. Автор переосмысливает романтическую традицию, что проявляется уже в названии: мотив сна, мечты осложнен вниманием к повседневности, социальным контрастам в жизни столицы – чувствуется связь с литературой физиологий 1840-х годов. Фельетон насыщен последними к моменту написания новостями, автобиографическими деталями, картинами «униженной бедности». Встречи рассказчика с разными людьми подталкивают его к размышлениям социального, философского, психологического порядка. В последней части фельетона Ф. М. Достоевского в текст вводятся стихотворные фрагменты (их автор – Д. Д. Минаев), высмеивающие произведения Нового Поэта (И. И. Панаева), – так подчеркивается стереотипность фельетонистики рубежа 1850-60-х годов. Искусно вплетенные в ткань повествования, они включают произведение в атмосферу журнальной полемики начала 1860-х годов. «Петербургские сновидения» насыщены историческими и литературными параллелями [3].

Н. А. Некрасов, активно сотрудничая во многих периодических изданиях 1840-60-х годов, регулярно обращался к жанру фельетона. Важной особенностью поэтики его фельетонов, входивших, как правило в циклы, является использование элементов физиологий: изображение быта и нравов социальных слоев, в том числе городской бедноты; «этнографизм»; различные классификации; типизация; «дагерротипность» – «фотографическое» воспроизведение реальности; описательность, портретные характеристики. Некрасовские тексты редко выступали откликами на конкретные события – таковыми чаще всего могли быть книжные или театральные новинки. Фактографичность порой ограничивалась своего рода внутренней дискуссионностью произведений. Показывая в фельетонах повседневную жизнь представителей различных слоев, Н. А. Некрасов акцентировал их обывательскую сущность. Писатель вводил в свои тексты комические жанровые сценки, подчеркивающие определенные моральные недостатки персонажей.

Внешне ограничиваясь кругом тем, разрешенных цензурой, Н. А. Некрасов касался и серьезной общественно-политической проблематики: критиковал казенную регламентацию, сословное чванство («Достопримечательные письма»); размышлял о путях развития России («Черты из характеристики петербургского народонаселения»); развенчивал романтические штампы и утверждал необходимость изображения «правды жизни» в литературе («Петербургские дачи и окрестности», «Достопримечательные письма») [7]. Тем не менее, преобладание бытовой тематики позволяет рассматривать фельетоны Н. А. Некрасова в русле соответствующей проблемной разновидности. Социально-бытовой фельетон окончательно складывается в творчестве именно этого автора.

Стремление писателя к оригинальности и независимости в литературно-публицистическом творчестве проявлялось в разнообразии форм фельетона. Один из приемов, который системно использовал Некрасов-фельетонист, – герой-маска, от лица которого ведется повествование. Развивая традиции К. Ф. Рыльева и О. И. Сенковского, автор показывал жизнь глазами другого лица, строит фельетон в виде беседы с читателем, часто в фамильярном и насмешливо-ироническом тоне. Персонажи-маски его фельетонных циклов пародийно воспроизводили тот или иной тип общественного деятеля, чиновника, журналиста, поэта в обстоятельствах современной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герцен А. И. Собрание сочинений: в 30 т. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1954–1965. Т. 2. Статьи и фельетоны 1841–1846. Дневник 1842–1845. 515 с.
2. Достоевский Ф. М. Петербургская летопись. *Достоевский Ф. М. Собрание сочинений: в 15 т.* Ленинград: Наука, 1988-1996. Т. 2. С. 5–33.
3. Достоевский Ф. М. Петербургские сновидения. *Достоевский Ф. М. Собрание сочинений: в 15 т.* Ленинград: Наука, 1988-1996. Т. 3. С. 482–502.
4. Егоров Б. Ф. Проза А. В. Дружинина. *Дружинин А. В. Повести. Дневник.* Москва: Наука, 1986. С. 429–458.
5. Ершов Л. Ф. Сатирические жанры русской советской литературы. Ленинград: Наука, 1977. 284 с.
6. Журбина Е. И. Теория и практика художественно-публицистических жанров. Очерк. Фельетон. Москва: Мысль, 1969. 400 с.
7. Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений и писем: в 15 т. Санкт-Петербург: Наука, 1981-2000.
8. Русский фельетон. В помощь работникам печати. Москва: Гос. издательство политической литературы, 1958. 456 с.

УДК 81'27

Л. Ф. Компанцева
Київ

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ: СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ ВИМІР

Соціальні мережі все більше набувають статусу універсального комунікативного інструменту, у різних сферах діяльності суспільства виробляються спільні технології їхнього використання, що зумовлено такими тенденціями розвитку соціальних мереж [1-5]:

1. «Від культури участі до монетизації». Рання історія соціальних мереж у 1980-х роках визначалася прагматикою участі. Люди збиралися в мережах, таких як USENET або дошки оголошень (BBS), щоб поділитися своїми інтересами, поглядами, досвідом. Культура участі базувалася на демократичних засадах спілкування. Поступово кількість відвідувачів соціальних мереж зростала (наприклад, Friendster, створений у 2002 році був першим сайтом, що зібрав 1 млн відвідувачів), вони перетворювалися у великі корпорації, які сьогодні пропонують різні послуги, використовують алгоритми, що допомогли комерційним брендам визначити їхню конкретну онлайн платформу і

досягти успіху на онлайн-ринку. Соціальні мережі надають масивний пул даних для маркетингових цілей і аналізу аудиторій. У 2016 році кількість відвідувачів соціальних мереж складала більше 2 млрд (64% усіх користувачів).

Користувачі беруть активну участь у комунікаціях із монетизації соціальних мереж. Так, сформувалася тенденція щодо визнання хештегу товарним знаком, що охороняється. Наприклад, у Південній Африці все більше людей і компаній подають заяви на товарні знаки, пов'язані з їхніми хештегами.

2. *Глобалізація і консолідація соціальних мереж.* Значну кількість невеликих роз'єднаних сайтів було консолідовано кількома глобальними гравцями, які поступово набули впливу. Наприклад, Facebook, незважаючи на швидке зростання інших ресурсів, зміг зберегти статус самої популярної платформи. Після придбання Instagram (2012 р.) і WhatsApp (2014 р.), аудиторія яких становить більше ніж 900 млн активних користувачів, Facebook зміг запропонувати нові види послуг. Існують прогнози (<http://www.smartinsights.com/social-media-marketing/social-media-strategy/new-global-social-media-research>), згідно яких у майбутньому власниками соціальних мереж будуть лише кілька великих компаній, що поступово придбають успішні локальні мережі та стартапи.

3. *Мобільна революція як підґрунтя поведінкових змін.* Із виникненням соціальних медіа, люди отримали нові можливості для спілкування. У той же час різке поширення мобільних пристроїв змінило їхню соціальну поведінку, забезпечуючи потреби, які раніше передбачали використання кількох інструментів (прогноз погоди, знаходження місцеположення, поради, допомога у плануванні часу, а також підключення до інших пристроїв). Це суттєво зменшило витрати на використання певних технологій та полегшило вирішення щоденних проблем (банківські послуги тощо).

4. *Повернення до закритих мереж.* Маркетингові компанії спрямовані на пошук ефективних способів персоналізації спілкування з аудиторією та безпосереднього підходу до них. Усе активніше використовуються внутрішні закриті корпоративні мережі. Крім того активно розробляється система Chatbot (комп'ютерна програма, призначена для імітації інтелектуальної розмови з одним або кількома комунікантами через слухові та текстові методи), яка сприймається користувачами як особистий радник, що допомагає дізнатися потрібну інформацію (знайти магазин, розмістити книгу тощо). Chatbot вважається новим етапом цифрової революції, що повністю змінить спосіб спілкування компаній з клієнтами і у найближчі 2-5 років буде сприяти вирішенню більшості щоденних проблем своїх користувачів. Chatbot – система комунікацій Web 3.0, яка передбачає індивідуальний підхід до користувачів. Персоналізація і закритість мають зворотний бік: вони експлуатуються терористичними та екстремістськими організаціями.

5. *Контент соціальних медіа: менше тексту, більше зображень.* Зображення (фотографії, рисунки, меми, графіки, ролики, піктограми тощо) все більше стають формами як міжособистісних, так й корпоративних комунікацій. Кількість зображень у соціальних мережах почала збільшуватися з 2013 року. Згідно досліджень кампанії Емої (2015 р.) 92% відвідувачів використовують піктограми, а 70% знаходять їх задля ефективного вираження власних емоцій.

Ще одна тенденція – постійно збільшувана кількість мемів, зокрема політичних. Це зумовлено їхньою вірусністю і впливовістю на свідомість особистості. Останнім часом терористи все частіше звертаються до комунікації за допомогою б1), що має таке пояснення: 65% інформації може бути актуалізовано користувачем через три дні, якщо вона містила зображення; якщо представлена лише текстом, цей показник буде становити лише 10%.

7. *Майбутнє соціальних мереж – інновації*. Майбутнє соціальних мереж більшість експертів вбачає у синхронізації віртуальної та реальної реальностей, коли асинхронність комунікацій за допомогою телефону, планшета, комп'ютера буде нівельовано у реальному часі, де учасники комунікації зможуть синхронізуватися. Розширена реальність відрізняється від реальної тим, що використовує цифрову взаємодію з реальним світом. Так, у квітні 2016 р. Facebook було презентовано демоверсію «соціальної віртуальної реальності», що може з'єднувати людей за допомогою аватарів: в один і той же час користувачі можуть спілкуватися з друзями в коледжі, відвідувати батьків, мандрувати (<http://www.forbes.com/bernardmarr/2016/03/17/facebookvirtual-socialnetworks>).

8. *Соціальні мережі як джерело новин*. Соціальні мережі все більше стають платформою задля пошуку місцевих, регіональних та міжнародних новин. Це не означає, що вони повністю перебрали на себе функції традиційних ЗМІ, але ж новини, створені користувачами в соціальних мережах, можуть здійснювати такий самий вплив, як і ЗМІ.

Згідно доповіді Global Web Index (2015 р.) щодо причин використання соціальних медіа, люди переважно розглядають мережі як джерело контенту, а не як платформи, що потребують активного внеску. Переважно люди використовують соціальні мережі задля спілкування, отримання новин та інформації щодо останніх подій (41%) та для проведення часу.

Отже, виникає нагальна необхідність вироблення контенту, що забезпечує ефективність виробничої діяльності соціуму, а розбудова лінгвістичних технологій набуває все більшої значущості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Албитов А. Facebook: как найти 100000 друзей для вашего бизнеса бесплатно. 17. Lange-Ionatamishvili E. Strategic Communications and Social Media in the Russia Ukraine Conflict / E. Lange-Ionatamishvili, S. Svetoka. *Cyber War in Perspective: Russian Aggression against Ukraine*. Tallinn: NATO CCD COE Publications, 2015. P. 103-111.

2. Holmstrom M. The Narrative and Social Media. *Defence Strategic Communication : The official journal of the NATO Strategic Communications Centre of Excellence*, 2015. Vol. 1. № 1. P. 118-132.

3. MacDonald K. B. Understanding Jewish Influence: A Study in Ethnic Activism. Washington Summit Publishers, 2004. 28 p.

4. New Trends in Social Media. Riga: NATO Strategic Communication Centre of Excellence, 2016. 48 p.

5. Public Discourse in the Russian Blogosphere: Mapping RuNet Politics and Mobilization / B. Etling, K. Alexanyan, J. Kelly, 2010/ URL: <http://cyber.law.harvard.edu>.

**ТОТАЛІТАРНИЙ ДИСКУРС У ПРОФСПІЛКОВИХ ДОКУМЕНТАХ
З ПИТАНЬ ОРГАНІЗАЦІЇ РУХУ ЗА КОМУНІСТИЧНУ ПРАЦЮ
(СЕРЕДИНА 50-Х – SEREDINA 60-Х РР. ХХ СТ.)**

Суперечливий процес формування сучасної української держави вимагає комплексного критичного переосмислення минулого. Дослідження словесної спадщини радянського періоду – тоталітарного дискурсу – надає історичній науці значний матеріал для аналізу загальних закономірностей історичного процесу періоду, який досліджується.

У рамках даного дослідження здійснено спробу розглянути мову епохи «відлиги» – одного з «найдемократичніших» етапів радянського тоталітаризму. Поставлена проблема набуває особливого інтересу з урахуванням тієї обставини, що тоталітарний дискурс вивчається на основі опублікованих документів та архівних матеріалів найдемократичнішої за своєю суттю та наймасовішої організації трудящих – професійних спілок, функціонування якої передбачає постійну взаємодію із суспільством і владою.

Значна кількість досліджень з порушеного питання засвідчує його актуальність [1, 2, 5, 12]. Науковці зазначають, що особливістю тоталітарного політичного дискурсу було те, що він значно розходився з політичною, побутовою, економічною та іншими типами реальності.

Оскільки радянський дискурс будувався навколо головних концептів – соціальна справедливість і народовладдя, тому дефіцит демократичної легітимності тоталітарної влади вимагав приділяти особливу увагу політичному дискурсу. Радянський дискурс був нарочито демократичним. Так, творці «відлиги» на перший план висунули ідею розширення народовладдя як однієї з форм утвердження нової влади у тому числі й через підвищення ролі професійних спілок.

Профспілки особливо зазнали деформаційного впливу тоталітарної системи, перетворившись, по суті, у свою протилежність. Організаційна будова радянських профспілок значною мірою забезпечила підвалини для розвитку неприбутанних громадській організації напрямків діяльності. Одним з таких напрямків була проблема стимулювання виробництва. За радянської системи господарювання ця проблема в основному вирішувалась за допомогою соціалістичного змагання і однієї з його форм – руху за комуністичну працю, який починає бурхливий розвиток в роки хрущовської «відлиги».

Вперше про необхідність нової форми змагальності заявив грудневий Пленум ЦК КПРС в 1957 р., який у своїй постанові «Про роботу професійних спілок СРСР», хоча прямо й не вказував на це, але зазначав, що «інтереси подальшого могутнього розвитку всіх галузей народного господарства вимагають рішуче усунути недоліки в керівництві соцзмаганням, підняти його на новий, більш високий рівень, зосередити увагу на залученні до змагання всіх робочих та інженерно-технічних робітників...» [7] (Тут і далі підкреслено нами – В.К.). Вимога такого роду виглядала досить своєчасною на тлі спланованого

КПРС переходу від нижчої фази комунізму до його вищої фази у найближчому майбутньому.

На постанову партійного органу 21 листопада 1958 р. відгукнулася президія ВЦРПС постановою «Про розгортання руху за комуністичну працю». У цьому документі схвалювалася ініціатива робітників депо Москва-Сортувальна, які виступили з ідеєю прийняти рішення працювати по-комуністичному, зобов'язуючись нарівні з виробничими показниками підвищувати свій культурний рівень, боротися з пережитками минулого, а також підкоряти свої інтереси інтересам суспільства. Таким чином, партійна верхівка через свій «привідний пас» відразу ж продемонструвала, що ідея руху йшла знизу і тому не могла суперечити інтересам трудящих. Профспілки ж, як орган, що виражав інтереси робітників, відтепер, за постановою ВЦРПС, мали вважати своїм найважливішим обов'язком «надання всілякої підтримки патріотичним починанням передових робітників і колективів, які виступили ініціаторами створення бригад та цехів комуністичної праці» [8].

Виконуючи постанову ВЦРПС, професійні спілки розгорнули організацію руху серед робітників та службовців, створюючи бригади, які боролись за звання «Бригада комуністичної праці» та індивідуальне змагання за звання «Ударник комуністичної праці». Важливою складовою руху за комуністичну працю був моральний бік питання. Партійні ідеологи виробили навіть моральний кодекс, який включав в себе ряд принципів, що являли собою симбіоз загальнолюдських якостей та партійних інтересів. Відкривав список такий моральний принцип, як «відданість справі комунізму, любов до соціалістичної Батьківщини, до країн соціалізму», а за ним – принцип «сумлінної праці на благо суспільства» [9]. Вказані ідеологічні постулати активно поширювались на все населення країни, але найбільшою мірою під них підпадали саме учасники руху за комуністичну працю. Показовим у цьому плані є зобов'язання робітників тонколистового цеху заводу «Запоріжсталь» із запровадження в життя морального кодексу будівника комунізму, яке включало в себе 35 пунктів, з яких лише 5 певною мірою стосувались питань виробництва, а всі інші стосувались політичних аспектів морального обличчя будівників комунізму [4]. То ж ця морально-етична установка повинна була допомогти виконати стратегічну установку КПРС, легалізувати політизацію виробничих відносин та перетворити ідею трудової змагальності на засіб пропаганди та утвердження ідей партії влади. Таким чином, загальнолюдські моральні норми КПРС підпорядковувала своїй політиці, а трудову активність робітника спрямовувала на суто суспільні, тобто свої інтереси.

Насадження нового виду трудової змагальності не залишало вибору у методах його реалізації ні господарникам, ані, тим більше, робітникам. Постійна вимога прискорення темпів, збільшення кількісних показників, негайних позитивних результатів при екстенсивному методі господарювання і низькому рівні продуктивності праці первісно зумовлювали формалізм та «штурмівщину». Особливо яскравого вираження ця тенденція набула напередодні XXII з'їзду КПРС. Так, у Постанові Президії ВЦРПС «Про задачі профспілок по розгортанню соціалістичного змагання на честь наступного XXII з'їзду КПРС» зазначалось, що звістка про нього «викликала нове могутнє

політичне і трудове піднесення», в результаті якого перевиконувались завдання з найважливіших галузей господарства [6]. В той же час в архівних матеріалах відмічалось, що показники роботи промисловості за 7 місяців 1961 р. взагалі ставили під загрозу виконання зобов'язань, які було взято підприємствами до XXII з'їзду КПРС [13]. Таким чином, прагнення ВЦРПС видати бажане за дійсне відверто вказує на наростання економічної кризи в країні, а отже, і на слабе підґрунтя для матеріального стимулювання учасників руху за комуністичну працю та соціалістичного змагання.

Брак коштів партійне та профспілкове керівництво компенсувало цілою системою моральних стимулів. В архівних документах знаходимо рекомендації «згори» щорічно відзначати день присвоєння звання «Підприємство комуністичної праці» як свято підприємства, а «навкруги героїв комуністичної праці створювати атмосферу поваги та слави» [3].

Однак, це не позначилось на результатах руху. Яскравим доказом відмирання руху за комуністичну працю на завершальному етапі «відлиги» виступають матеріали протоколів засідань заводських комітетів, де наголошувалось на необхідності «Зобов'язати цеховий комітет, адміністрацію цеху й майстрів організувати змагання між ділянками, змінами, залучити всіх робітників до змагання за дострокове виконання плану й за звання ударників і бригад комуністичної праці» [10]. Як бачимо, профспілкове керівництво підприємства було змушене відкрито вдаватися до адміністративних заходів, щоб хоча б таким чином підтримувати позитивну динаміку розгортання руху серед робітників заводу. Крім того, відповідно до Радянської енциклопедії історії України, в країні відмічалось уповільнення темпів росту продуктивності праці та національного прибутку [11]. Тож невідповідність пропагандистських заходів партійних та профспілкових органів їхнім економічним результатам є очевидною.

Зважаючи на огляд профспілкових документів різного рівня можна констатувати, що організаторів руху хвилював не стільки його економічний аспект, скільки політичний. Адже саме учасники руху за комуністичну працю демонстрували «всенародну» підтримку економічного й політичного курсу партії, спрямованого на розбудову комуністичного завтра. Політичний дискурс офіційних документів з питань організації руху за комуністичну працю був покликаний створити у широких верств населення ілюзію демократичних перетворень та втілення ідеї народовладдя в життя, що повністю відповідало методології «відлиги», але перманентно заперечувалося реаліями тогочасного суспільного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барсукова В. В. О дискурсивной системности газетно-публицистических текстов периода хрущевской «оттепели». *Проблемы функционирования языка в разных сферах коммуникации*. Пермь, 2005. С. 107–111.
2. Бацевич Ф. С. Тоталітарний політичний дискурс: когнітивно-риторичні та комунікативно-мовні ознаки. *Вісник Черкаського ун-ту. Серія: Філологічні науки*. Черкаси, 2001. Вип. 24. С. 110–113.
3. Вопросы воспитательной работы в связи сдвижением за

коммунистический труд. – Центральный державний архів вищих органів влади України (далі – ЦДАВОУ). Ф. 2605. Оп. 8. Од. зб. 3884. Арк. 8.

4. Движение за коммунистический труд в промышленности СССР. 1958 – 1963 г. : Сб. док-ов и мат-лов. Москва: Наука, 1965. С. 220–223.

5. Калиновська О. В. Лексична сполучуваність у мові тоталітарного режиму. *Наукові записки / Національний університет «Києво-Могилянська академія»*. Київ: Академія, 2003. Т. 22. Ч. 1: Гуманітарні науки. 174 с. С. 22–26

6. О задачах профсоюзов по развертыванию социалистического соревнования в честь предстоящего XXII съезда КПСС. Постановление Президиума ВЦСПС от 16 января 1961 г., протокол № 2, п. 10. *Сборник постановлений президиума и секретариата ВЦСПС январь-март 1961 г.* Москва: Профиздат, 1961. С. 42–44.

7. О работе профессиональных союзов СССР. Постановление Пленума ЦК КПСС, принятое 17 декабря 1957 г. *Справочник профсоюзного работника*. Москва: Профиздат, 1957. С. 7.

8. О развертывании движения за коммунистический труд. Постановление Президиума ВЦСПС, принятое 21 ноября 1958 г. *Социалистическое соревнование в СССР 1918 – 1964: Док-ты и мат-лы профсоюзов*. Москва: Профиздат, 1965. С. 348.

9. Программа Коммунистической партии Советского Союза. *КПСС в резолюциях*. Москва: Политиздат, 1971. Т. 8. С. 288.

10. Протокол № 10 заседания заводского комитета профсоюза завода Красный металлист. 18 января 1962 г. Г. Конотоп. *Сумський держархів*. Ф. 4121. Оп. 5. – Од. зб. 43. Арк. 63.

11. Радянська енциклопедія історії України: В 4 т. Київ: Академія наук УРСР, 1977. Т. 4. С. 83.

12. Романенко А.П. Советская словесная культура: образ ратора / под ред. О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. 212 с.

13. Справка о работе профсоюзных организаций по развертыванию социалистического соревнования за звание коллектива и ударника коммунистического труда на предприятиях и стройках УССР. ЦДАВОУ. Ф. 2605. Оп. 8. Од. зб. 2922. Арк. 14.

УДК 812

*О. М. Корнєєва
Краматорськ*

ЗАПОЗИЧЕНІ СЛОВОТВОРЧІ МОДЕЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Поява і функціонування великої кількості складних слів у російській мові обумовлені також з процесом запозичення, яке можна часто спостерігати на сучасному етапі розвитку мовної системи. Цей феномен супроводжується як перенесенням готових слів із мови-джерела або появою запозиченої моделі, на базі якої з'являються новотвори, які можуть складатися з формантів як російського, так і іншомовного походження.

Запозичення словотвірних моделей є ще однією властивістю мови. У французькій мові, наприклад, можна спостерігати цікаве явище калькування не

окремих лексем, а словотвірних зразків. Наприклад, в англійській мові дуже продуктивною є структурна модель творення прикметників «іменник + суфіксоїд» *-man: spaceman, yachtsman* тощо. У французькій мові також існує багато англіцизмів з таким конститuentом: *sportsman, bussinessman* тощо. Французи навіть утворили лексему *tennismen*, копіюючи таким чином англійську словотвірну модель та використовуючи закон аналогії. До речі, такої лексеми в англійській мові немає. Її еквівалентом є *tennis-player*. Таким чином, у французькій мові з'явилося слово, яке складається з англійських елементів, але не існує у мові-джерелі. Взагалі, прикладів запозичення словотвірної моделі дуже багато у французькій мові. М. Хофлер [3] навіть пропонує для них термін «помилкові англіцизми», під яким розуміє «слова, утворені у французькій мові за рахунок англійських елементів», наприклад, *fly-tox, silent-bloc, baby-parc, baby-foot, baby-beef, moto-ball, ball-trap, auto-stop, crossman, rugby-man*. Вони утворилися на основі англійських елементів із залученням словотвірних моделей мови-донора у французькій мові, але франкофони сприймають їх саме як англіцизмами. Поява слів з конструктами *man, baby* та *ball* відбулося за аналогією з існуючими запозиченнями і за їх моделями. Отже, вони одночасно є і французькими, і утвореними за рахунок англійських елементів. І оскільки ці лексеми не мають еквівалентів в англійській, ми розглядаємо їх як «помилкові англіцизми» та разом з іншими запозиченнями відносимо до квазікомполітів. Наявність «помилкових англіцизмів» у французькій мові ще раз доводить, що дуже часто запозичуються не тільки окремі лексеми, але й словотвірний матеріал.

Що ж стосується слов'янських мов, то Є. М. Шагалова відмічає, що у теперішній час можна говорити про виникнення у російській мові під впливом англійської нової словотвірної моделі, коли нові складні лексичні одиниці утворюються на базі двох незалежних іменників, запозичених з англійської мови: *бізнес-леди, рок-клуб, гей-кафе* [2]. На наш погляд, у цих випадках спостерігається запозичення не тільки готових лексем, але й засвоєння словотвірних моделей, які не є характерними для мови-реципієнта. Це свідчить про те, що запозичення можуть впливати не тільки на лексичну підсистему певної мови, але й збагачувати її словотвірну систему, додаючи нові форманти та моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Селіванова О. О. Складне слово : мовні моделі світу (основи зіставної композитології російської та української мов). Черкаси: Черкаський державний університет ім. Б. Хмельницького, 1996. 299 с.

2. Шагалова Е. Н. Типы семантических отношений между компонентами в определительных композитах. *Русский язык исторические судьбы и современность: II международный конгресс исследователей русского языка, 18-21 марта 2004 г. : тезисы докл.* URL: <http://www.philol.msu.ru/~rlc2004/ru/participants/psearch.php?pid=12514>.

3. Höfler M. Dictionnaire des anglicismes. Paris: Larousse, 1982. 388 p.

НАВЧАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ: ДОБІР, АДАПТАЦІЯ, ДИЗАЙН

Підвищений попит на якісну іншомовну підготовку фахівців з вищою освітою зумовлює проблему її інформаційного та методичного забезпечення. Особливого сенсу це набуває при навчанні іноземної мови студентів педагогічних ВНЗ, тому що формування комунікативної культури є невід'ємною частиною їх професійного становлення.

Аналіз педагогічного сьогодення наголошує на неадекватності чинних навчальних матеріалів педагогічній та соціокультурній ситуації, на їх невідповідності новим цілям навчання іноземної мови, на відсутності автентичних джерел тощо [1]. На поповнення зауважених нестатків спрямовані пошуки як вчених-методистів, так і викладачів-практиків. Вони поєднують в собі використання чинних навчальних посібників, адаптацію автентичних джерел (підручників, аудіо, відео, медіа джерел тощо) та розробку нових навчальних матеріалів, що відповідають вимогам сьогодення [1, с. 19].

Це спонукало нас до експериментально-методичного дослідження закономірностей добору та адаптації навчальних матеріалів з англійської мови з метою оптимізації навчання іноземної мови студентів старших курсів педагогічного ВНЗ. Першим етапом такого дослідження є визначення критеріїв добору та адаптації навчальних матеріалів, показників їх додержання та міри реалізації у навчально-виховному процесі вищої школи.

В основу цього процесу покладено принципи культуровідповідності, інтеркультурності, цілісності, послідовності та системності, що відображають педагогічне явище (у даному випадку зміст освіти) як комплексне утворення і поєднують у собі обов'язкові для виконання вимоги [1, с. 21].

Багаторічний досвід роботи з добору та адаптації навчального матеріалу для методичного забезпечення викладання іноземної мови, що відбувається за умови оптимального його використання на заняттях, дозволив нам виділити наступні критерії цього процесу:

- 1) об'єктивні характеристики;
- 2) цільова спрямованість;
- 3) тематична та лексико-граматична змістовність;
- 4) діяльнісно-практична насиченість;
- 5) професійна спрямованість;
- 6) якість організації інформації.

Кожен з перелічених критеріїв реалізується завдяки низки показників, а всі вони в своїй сукупності становлять розгорнуту картину визначення ефективності застосування напрацьованого матеріалу.

Аналізуючи об'єктивні характеристики треба взяти до уваги такі показники як: фаховий рівень автора, чи має він достатню кваліфікацію для написання підручника іноземною мовою, що відповідав би вимогам до освіти країни; наявність та доступність додаткових матеріалів, що входять до УНК, (робочі зошити, аудіо- та відеокасети, книга для вчителя, тестові та контрольні

завдання тощо; чи можна їх придбати); доцільність додаткових матеріалів, чи не дублюють вони основний підручник;

Цільовий компонент заслуговує на особливу увагу, бо він безпосередньо стосується студентів. Під час аналізу цього компоненту доцільно звернути увагу на відповідність матеріалів специфікації студентів (чи береться до уваги вік, культура, рівень володіння іноземною мовою, загальний кругозір тощо); відповідність навчальних матеріалів потребам студентів; відповідність вимогам програми з ІМ та можливість здійснення цілей та задач навчання (чи можливо виконати обсяг завдань підручника у відведений для цього час).

Тематична змістовність – це рівень відповідності та цікавості навчальних матеріалів, тобто чи відповідає тематика курсу інтересам студентів в залежності від їх віку, статі та культурному середовищу; логічна послідовність тематики; різноманітність типів текстів (діалоги, есе, поезія, драма, казки тощо); реєстр (формальний чи літературний стиль в опозиції до розмовного і технічного стилів); урахування культурних традицій, тобто чи береться до уваги культурологічне розмаїття студентства, що вивчає ІМ (ідеологічне, політичне, релігійне); точність змісту, автентичність та сучасність навчальних матеріалів; культурна інтеграція: чи інтегровано соціокультурний компонент в тексти, діалоги та вправи.

Лексико-граматична змістовність є дуже важливим компонентом і тому потребує ретельного аналізу. Необхідно звернути увагу на такі складові як: лексична та граматична наповнюваність навчальних матеріалів; відповідність лексичних одиниць та граматичних структур сучасним мовним стандартам та вимогам програми з ІМ; поступовість ускладнення лексичного та граматичного матеріалу відповідно рівню володіння ІМ; послідовність презентації лексичних та граматичних структур; збалансованість розподілу лексичного та граматичного матеріалу; відповідність введення, закріплення та повторення лексичних одиниць та граматичних структур рівню володіння ІМ; урахування частотності лексичних одиниць та граматичних структур; урахування лексичних одиниць та граматичних структур британського та американського варіантів АМ [2, с. 26].

Діяльнісно-практичний компонент (вправи та завдання) також не може залишитись поза увагою при аналізі навчальних матеріалів, бо його складовими є такі важливі показники як узгодження з цілями, задачами та змістом навчання відповідно до програми з ІМ; ефективність використання вправ (чи розраховані навчальні завдання на досягнення цілей, що поставлені); чіткість та доречність інструкцій виконання вправ; рівень мотивації вправ; можливість доцільного багаторазового повторення матеріалу; планування комунікації (якою мірою навчальні завдання враховують логічний перехід від умовно-комунікативних до комунікативних завдань); значущість комунікації (чи спираються дієві завдання на ситуації з реального життя); розвиток спонтанної комунікації (чи спираються дієві завдання на ситуації з реального життя студентів); розвиток навчальних умінь та формування навичок (сканування тексту, конспектування, планування, вміння користуватися словником тощо). Необхідною вимогою до навчальних матеріалів є їх сприяння розвитку інтелектуальних умінь студентів (аналізувати, порівнювати, систематизувати, виділяти головне тощо);

активізації пізнавальної діяльності (чи стимулюють дієві завдання творчу активність студентів) та розвитку критичного мислення студентів а також врахування потенційних можливостей студентів (чи відповідають дієві завдання рівню їх розвитку та навчальним можливостям).

Професійна спрямованість навчальних матеріалів також є дуже важливим компонентом, бо більшість підручників закордонних видавництв не мають професійно-спрямованих завдань або лексичних одиниць (за виключенням спеціалізованих видань – англійська мова для юристів, менеджерів тощо).

Аналізуючи якість організації інформації слід звертати увагу на зовнішню привабливість навчальних матеріалів, їх змістовну цілісність, структурну доцільність (чи мають навчальні матеріали мапу змісту, додатки, таблиці, глосарій термінів тощо) а також ясність та зрозумілість ілюстративного матеріалу.

Подані вище критерії є спробою уніфікувати вимоги до вибору навчальних матеріалів з ІМ у вузі, бо існуюче розмаїття поглядів та вподобань щодо підручників дуже часто стає на заваді навчального процесу, мета якого полягає в тому, щоб “ліквідувати розрив між класом та навколишнім світом” [2, с. 46].

Вибираючи матеріали, слід також пам’ятати, що вдихнути в книгу життя та зробити її корисною може тільки досвідчений вчитель.

ЛІТЕРАТУРА

1. Програма з англійської мови для університетів/ інститутів (п’ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей [та ін.]; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. Київ, 2001. 248 с.

2. Longman Keys to FLT. England: Longman Group Ltd., 1998. 140 p.

УДК 821

Н. П. Кравченко
Харків

РОМАН МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ «КРИНИЧАР» ЯК ЖАНРОВИЙ РІЗНОВИД РОМАНУ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Мирослав Дочинець – унікальний і неповторний сучасний український письменник, книгами якого зачитуються у всьому світі. Його роман «Криничар, діярюш найбагатшого чоловіка Мукачівської домінії» у 2014 році здобув Шевченківську премію та є одним із найяскравіших явищ української прози останніх літ.

Творчість Мирослава Дочинця на сьогоднішній день викликає неабияку зацікавленість літературознавців та мовознавців з огляду на широту виголошуваних істин та особливості оповідної манери. Його творчість досліджували науковці: А. І. Вегеш, Н. П. Бедзір, Г. М. Штонь, Л. М. Єршова, О. Б. Талько, С. Жила, Є. О. Сверстюк, М. Ф. Слабошпицький, П. І. Сорока, О. П. Щур, Є. М. Баран, Т. Терен та ін.

Основні праці присвячені романам «Вічник», «Горянин» та раннім творам письменника, при цьому роман «Криничар» залишається мало дослідженим, що і зумовлює актуальність обраної теми.

Літературознавці відзначають новелістичність прози Мирослава Дочинця, що є цілком виправданим. Хоча роман «Криничар» містить у собі окремі розповіді-мікроновели, на наш погляд, він унікальний тим, що має поліжанрову природу. Ми вважаємо, що його можна також віднести і до роману виховання.

Роман виховання – жанрова варіація роману, змістом якого є психологічне, моральне й соціальне формування особистості героя. Вивчення жанру почалося після того, як у 1774 р. німецьким критиком і теоретиком літератури Ф. Бланкенбургом у праці «Дослідження роману» («Versuch über den Roman») було зафіксовано появу нової жанрової форми та запропонований термін для її позначення – «Bildungsroman», що з німецької мови означає освіту, формування і становлення. З часом цей термін Ф. Бланкенбурга одержав визнання. Поняття «роман виховання» запровадив до літературознавчого обігу німецький філософ Вільгельм Дільтей (1883–1911), який перший осмислив роман виховання як історичний жанр.

Жанровий різновид роману виховання, в основі якого лежить формування особистості головного героя, має свою еволюцію в українській літературі, що доводить художня практика Шевченка, Свидницького, Кобилянської, Смолича, Самчука, Дімарова та інших.

Структура роману виховання містить елементи інших жанрових різновидів роману – пригодницького, соціально-психологічного, філософського, подорожі. На нашу думку, роман М. Дочинця «Криничар» є яскравим прикладом симбіозу зазначених жанрових різновидів.

Основні риси жанру у романі «Криничар»:

– яскраво виражений процес внутрішнього і зовнішнього становлення особистості головного героя, хлопчика-сироти Овферія, починаючи від дитинства й до фізичної і духовної зрілості;

– виховання та формування головного героя через мистецтво, працю, середовище, подорожі тощо;

– окреслення типу героя: наставник або вихованець (у нашому випадку вихованець на початку твору та наставник наприкінці. Дане твердження має подвійне дно, адже оповідь у романі про долю вихованця веде цей же вихованець, який уже став мудрим наставником);

– мотив випробувань (присутній протягом усього твору, оскільки історія головного героя - це одиссея знегод і поневірянь простого русинського дитвака по Запоріжжі, Туреччині, Єгипті, поки він став першим у краї багатцем, з яким рахувалися в Будапешті та Відні);

– функція другорядних персонажів як «вихователів» стосовно головного героя (зображення образів-вчителів, які діляться з головним героєм своїм досвідом, знаннями, мудрістю: художник Жига, дяк Гошик, гончар Галас, псар Лойко, ув'язнений Гречен, вчений Матіко, монах Симко, боєць із Далекого Сходу Лінь тощо. Овферій з особливою увагою закарбовує у свої пам'яті головні настанови-заповіді, яких дотримуватиметься протягом усього життя та передасть читачеві під час сповіді у своєму діяріюші);

– дидактизм фіналу (роман наскрізь повчальний та притчевий, але у ньому немає «голої» дидактики, патетичних повчань та моралізаторства. Настанови та поради впливають із структури змісту, вони є тим стержнем, на

якому тримається текст. Фінальні повчання надзвичайно сильні, у них вміщена величезна народна мудрість).

Окремо треба відзначити насиченість роману своєрідною практичною філософією, детальним описом секретів ремесел, деяких видів людської діяльності та певних сфер життя, які представлені як вид мистецтва. Крім теми гармонії людської душі, взаємин людини і природи, письменник ризикнув підняти дуже важливу для сучасного суспільства, але, на жаль, ігноровану тему грошей, яка, зазвичай, у нашій прозі або ігнорується, або набуває антистяжального пафосу. Монетарна тема подана через призму теми «душа і гроші», досліджує гармонію поєднання духовності та матеріальності.

Роман «Криничар» має своє індивідуальне обличчя, він закарбовується у пам'яті і допомагає кожному знайти свій шлях у житті – чи то через духовне вдосконалення, чи матеріальне збагачення, чи спасіння душі для вічності. У цьому величезна сила роману виховання – не тільки показати становлення головного героя, а й спонукати до вдосконалення усіх читачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зарва В. А. Становлення, еволюція та особливості роману виховання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Випуск 2.
2. Гросевич Т. В. Жанр роману виховання в українській літературі. *Філологічні трактати*. 2013. Т. 5. № 2.
3. Вегеш А. Промовистість назв романів Мирослава Дочинця. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2014. Випуск 2.

УДК 811.111.001.85:323.15

*О. Є. Креск
Сєвєродонецьк*

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У США – ОЦІНКА ДЕРЖАВНИХ СТРУКТУР

В Сполучених Штатах англійська мова виступає у двох ролях – першої (рідної) мови і другої мови для представників етнічних меншин. Для кожного п'ятого громадянина США англійська мова не є рідною. У США постійно ведуться серйозні дебати щодо мовної освіти національних меншин. У педагогічній літературі описуються декілька підходів до вирішення проблем мовної освіти національних меншин: соціальний підхід, правовий підхід, мультикультурний підхід, політичний підхід.

Згідно з прогнозами фахівців, на що вказує Гарсія Е. у своїх працях, до 2026 р. у школах США навчатимуться 15 мільйонів учнів, що не володіють англійською мовою [5, с. 82].

У 60-ті роки у державних школах США було введено двомовне навчання для дітей з етнічних меншин. Головну увагу в таких школах приділяли не лише функціональному вивченню мов, але і культурному компоненту, тобто вивченню історії та культури певної етнічної групи. Визнання етнічної культури дитини сприяло позитивній мотивації до навчання і створювало додаткові можливості для її самореалізації у освітньому процесі [1, с. 27].

Водночас головною метою білінгвального навчання у США є інтеграція етнічних меншин у домінуюче англомовне середовище.

Сьогодні у США запроваджено велику кількість двомовних програм на всіх рівнях освіти: від початкової школи до університетів. Ці програми різняться за терміном навчання, направленістю (вивчення англійської як іноземної чи рідної мови) та рівнем оволодіння двомовними вміннями. Проте, їх об'єднує позиція держави: кожен випускник середньої школи повинен володіти двома мовами, однією з яких має бути англійська. Така мовна політика слугує базової цілі: всі громадяни США мають змогу говорити спільною мовою. Джерельну базу дослідження становлять: законодавчі акти в галузі освіти США: Конституція США (United States Constitution), «Закон про двомовну освіту» (Bilingual Education Act) 1968 р. (з поправками від 1978, 1982, 1988, 1994 рр.), законодавчий акт «Жодної невстигаючої дитини» (No Child Left Behind) 2001 р., освітня програма «Гонка до вершини» (Race to the Top) 2009 р.; наукові дослідження американських учених з проблем мультикультурної та двомовної освіти, таких як: Б. Беррі, Дж. Бенкс, М. Ваврус, Л. Ганн, Дж. Гей, Дж. Гудлед, Д. Голлнік, Дж. Камінгс, К. Кемпбелл, М. Кохран-Сміт, С. Крешен, Дж. Кроуфорд, Дж. Мора, С. Монрул, М. Мюррей, С. Ньето, К. Овандо, Д. Садкер, М. Садкер, Е. Холлінс, К. Цейхнер. Перші спроби класифікувати моделі білінгвального навчання у 70-х роках минулого століття зробив американський дослідник Дж. Фішмен. Основоположними у його класифікації є три головних принципи: інтенсивність вивчення мов, цілі їх вивчення та соціальний статус цих мов [4, с. 142].

Основні етапи мовної політики щодо двомовної освіти в США: етап започаткування (1963–1967 рр.) – запровадження перших двомовних навчальних програм в університетах США; етап поширення (1968–1980 рр.) – прийняття Закону «Про двомовну освіту» (1968 р.), збільшення фінансування двомовних навчальних програм, розробка вимог та стандартів підготовки двомовних учителів; етап обмеження (1981–2008 рр.) – трансформація або закриття двомовних навчальних програм; етап відновлення (2009 р. – дотепер) – прийняття освітньої програми «Гонка до вершини», запровадження двомовних університетських програм для дорослих студентів та програм вивчення рідної мови для студентів етнічних меншин. За словами Дж. Кроуфорд, автора численних робіт по білінгвальному навчанню, «сама ідея про те, щоб здійснити діалог між двома світами – школою і учнем – допомогти їм стати ближче за допомогою мови, обіцяла позитивні результати в когнітивному, лінгвістичному і культурному плані» [3, с. 243]. Прихильники двомовної освіти наголошують на тому, що якщо учень може спілкуватись англійською мовою, тобто отримав "базові міжособистісні навички спілкування" (BICS), це зовсім не означає, що він обов'язково буде показувати високі результати в шкільній освіті англійською мовою. Для цього йому потрібно отримати «когнітивну академічну мовну майстерність» (CALP). Лінгвісти зазначають, що BICS і CALP – це мовні навички різного рівня, і вони не є тотожними [7]. Підтримуюча двомовна програма (maintenance bilingual education) має за мету навчити дітей вільно спілкуватись як рідною, так і англійською мовою. Завдання учням ставляться їх рідною мовою навіть після того, як вони оволодівають англійською і готові навчатися в повністю англомовних класах. Прихильники цієї програми

вважають, що навчання дітей меншин їх рідною мовою підкреслює цінність культури їх сімей та общин, утримує їх від покидання школи, у них вища самооцінка і більше шансів на академічну успішність [6].

Двостороннє двомовне навчання (two-way bilingual education) є найбільш динамічною програмою двомовного навчання. В одному класі займаються як англomовні учні, так і учні з обмеженим або нульовим рівнем володіння англійською мовою. Навчання ведеться двома мовами в рівному співвідношенні. Цей підхід також називають «двомовним зануренням» або «розвиваючою двомовною освітою». На відміну від перехідної двомовної програми, в якій використання двох мов є тимчасовою фазою на шляху до повного переходу на англійську мову навчання, в двосторонній двомовній програмі двомовність є кінцевою метою навчання. Учні оволодівають і англійською, і мовою меншини [2].

Перспективи подальших досліджень з означеної проблеми вбачаємо у вивченні історії розвитку мовної освіти національних меншин у США у XXI столітті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baker J. The educational effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*. 1999. P. 1–74.
2. Cazabon, Mary T. Nicoladis, Elena, and Lambert, Wallace E. Becoming Bilingual in the Amigos Two-Way Immersion Program. 1998. URL: <http://www.cal.org/crede/pubs/research/vr3.htm>.
3. Crawford J. Best evidence: Research foundations of the Bilingual Education Act. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997. 243 p.
4. Fishman J. A. Reversing language shift [Text]. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 142 p.
5. Garcia E. Student cultural diversity: understanding and meeting the challenge. Boston: Houghton Mifflin, 1999. 82 p.
6. Rothstein R. Bilingual Education: The Controversy. 1998. URL: <http://www.pdkintl.org/kappan/krot9805.htm>.
7. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (03 1999). «Two-Way Bilingual Education Programs in Practice: A National and Local Perspective». Center for Applied Linguistics. URL: <http://www.cal.org/resources/digest/ed379915.html>

УДК 811.111+811.161.2+811.161.1

*О. В. Круть
Бахмут*

КОНЦЕПТ АГРЕСІЯ ЯК КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ТА МОВНОЇ КАРТИН СВІТУ

На сучасному етапі розвитку лінгвістики мовні явища розглядаються як відображення структур свідомості людини, мислення, пізнання, що репрезентуються у концептуальній картині світу. Концепти, як компоненти нашої свідомості та наших знань про світ, є предметом дослідження філософії, психології, когнітивної лінгвістики, психолінгвістики та інших гуманітарних

наук. Концепт *АГРЕСІЯ* є поняттєвою категорією, що виникла як спроба вирішити протиріччя між загальнолюдським характером мислення людини та різноманітним членуванням світу у різних мовах.

Мета нашої роботи полягає в визначенні змісту концепту *АГРЕСІЯ*.

Концепт *АГРЕСІЯ* є важливим структурним складовим концептуальної картини світу народів різних етнокультур. Дослідження семантики лексики на позначення агресії безпосередньо пов'язано з функціонуванням концепту. Слово *агресія* запозичено з латинської мови у такій мовній репрезентації: *aggredior, aggredi* (= «нападати»), *aggressus, m* (= «напад»).

Термін *aggression, агресія, агрессия*, є похідним від латинського *aggressio*, що у перекладі означає «напад, захоплення території». У словниках іншомовних слів *агресія* визначається як «незаконне з погляду міжнародного права застосування сили однією державою проти іншої, особливо озброєного нападу на іншу державу з метою захоплення її території, ліквідації незалежності, зміну політичного або соціального устрою».

Існуючі лінгвістичні словники відображають лише етимологічне значення цього концепту, що формує його ядро. У трьох зіставлених мовах зміст концепту *АГРЕСІЯ* співвідноситься з дією фізичного нападу з метою захоплення території.

Усвідомлення та членування людьми навколишнього агресивного світу «обумовлено не структурою їхньої мови, але дійсністю та діяльністю» [2]. Концепт *АГРЕСІЯ*, що займає особливе місце у менталітеті сучасної людини – представника різних етнокультур, набуває наукового інтересу у зв'язку з різким загостренням міжнародних відношень, етнічними війнами, масовим тероризмом, катастрофами, насильними діями.

У філософії *агресія* розглядається поряд із такими поняттями, як *насильство, тероризм*. В. Остроухов називає *агресію, тероризм, насильство* – «соціально-історичним феноменом», «явищем соціальним, соціально-правовим, різновидом злочинницької (кримінальної) діяльності» [3, с. 198].

Агресія, як уважають сучасні вчені, залишається однією з актуальних тем дослідження в нашій країні, у країнах близького та далекого зарубіжжя [4]. Історія агресії, насильства, тероризму є «історією всього людства». Сучасна епоха визначається як період «найжорстокіших насильницьких дій і терору, ...страждань та загибелі мільйонів людей» [3], як «століття неспокою та насильства» [4].

Під *агресією* у психології зазвичай розуміють «спричинення пошкоджень або нанесення образ» [1]; інстинктивну поведінку; вроджене прагнення до смерті та руйнування; мотивацію спричинення пошкоджень або шкоди іншим; набуту соціальну поведінку [5]. Е. Фромм використовує поняття *агресія* стосовно поведінки людини, що захищає своє життя від грабіжницького нападу та до поведінки грабіжника, який вбиває свою жертву для того, щоб отримати гроші [5, р.19]. Розенцвейг розглядає *агресію* як «наступ, рух уперед або проти чого-небудь з метою підтримати виживання» [6, р.18].

Беручи до уваги соціальні, психологічні та ідеологічні фактори дослідження агресії, ми пропонуємо таке робоче визначення агресії: *агресія* –

дія нападу, що спрямована на порушення фізичної або психічної цілісності людини – заподіяння шкоди, пошкодження кому/ чому-небудь.

Незважаючи на чисельні дослідження агресії, цей феномен недостатньо вивчено з позицій лінгвістики. Дослідження агресії обмежено юридичними аспектами російської мови; розглядом агресивного тексту в російській мові як одного з його типів; визначенням інвективної агресії тощо.

Результати дослідження семантики лексики на позначення агресії у співвідношенні з досліджуваним концептом знаходять підтвердження у лексичних значеннях словникових статей англійської, української та російської мов, наприклад: англ. *to bump sb off, to work someone over, to spoil sb*; укр. *помордувати, поколошматити, розтרוцити*; рос. *побить, прибить, перебить*.

Психолінгвістичні спостереження матеріалів сучасної преси дозволяють установити такі «детермінанти» концепту АГРЕСІЯ – слова на позначення агресії»

- лексичні одиниці, семантично пов'язані у суспільній свідомості з агресивними діями, наприклад: *жертва, звірськи, вбивство, насильник, маньяк, побити, мучити, біль, страх, труп, ніж* як знаряддя вбивства;

- вільне сполучення слів, що репрезентує яскравий опис акту агресії, типу: *розідране тіло, звірськи вбитий, жахливо знасилувана*;

- нейтральні слова, що не пов'язані у суспільній свідомості з насильством, у контексті набувають агресивну забарвленість: *дістати з підвалу (людину), встромити лопату/ ніж у (спину)*.

У лексичному складі досліджуваних мов слова на позначення агресії подані такими лексико-граматичними класами (ЛГК):

- дієсловами власне фізичних або психічних дій, напрямки яких семантично пов'язані з іменем концепту АГРЕСІЯ, що набувають агресивної оцінки в певному контексті: англ. *to kill, to beat, to fight, to shoot down*; укр. *лупити, дубасити, вбивати, топити*; рос. *зарезать, бить, убить, добить, грабить, похитить*;

- іменниками – найменуваннями агресії англ. *murder, destruction*; укр. *пограбування, звіречення*; рос. *убийство, воровство*; найменуваннями суб'єктів агресії англ. *blackmailer, streeter*; укр. *терорист, вбивця*; рос. *грабитель, маньяк, знарядь агресії – злочину*; англ. *knife, whip*; укр. *гвинтівка, пістолет*; рос. *нож, лопата*;

- прикметниками, що характеризують джерело дії агресії: англ. *fiendlike, devastating, hard-fought*; укр. *руйнівний, поранений*; рос. *побитый, убитый, разрушительный*.

Проблема агресії є частиною емоційного досвіду індивіда, його внутрішнього стану. Тому компонентний аналіз дозволяє включити до аналізу слова, які позначають емоційний стан індивіда – стан **агресивності, жорстокості, злості**. Наприклад, слова англ. *aggression, violence, brutality, ferocity, savagery*; укр. *агресія, злість, лют, розлютованість, роздратованість, скаженість*; рос. *агрессия, злость, яд, желчность, дьявольство, свирепость, кровожадность* є засобом найменування емоційного стану людини, його «звірячого» початку.

Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що у слові як лінгвістичному знаку закладена його номінативна цінність, бо в останньому міститься семантика знака концепту *АГРЕСІЯ*, його змістова ознака, яка відображує у назві агресії різні аспекти агресивної діяльності індивіду. Слово як елемент мовлення має комунікативний статус, оскільки уточнює й доповнює відтінки значення в контексті. Перспективою подальшого дослідження, таким чином, вважаємо дослідження семантики слів у дискурсі агресії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 352 с.
2. Никитин М. В. Основы лингвистической теории: монография. Москва: Высш. школа, 1988. 168 с.
3. Остроухов В. Філософські проблеми дослідження насильства і терору. Київ: Укр. центр дух. культури, 2000. 246 с.
4. Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке. Минск: Университетское, 1991. 148 с.
5. Fromm E. The Anatomy of Human Destructiveness. N.-Y. : Dutton, 1975. 229 p.
6. Rosenzweig S. Towards a Comprehensive Definition and Classification of Aggression. *Multidisciplinary approaches to aggression research*. Amsterdam: Elsevier / North Holland Biomedical Press, 1981. P. 129-217.

УДК 81.330

Т. П. Лавриненко
Київ

ЛІНГВІСТИКА ТА МОВА ЕКОНОМІКИ

Процеси глобалізації світового господарства у ХХІ ст. відбуваються в умовах “проникнення” мовних запитів майже в усі аспекти індивідуального та суспільного життя. Становлення та розвиток соціолінгвістики - науки, яка вивчає проблеми пов'язані із соціальною природою мови, її суспільними функціями, механізмом впливу соціальних чинників на мову, значенням мови в житті суспільства є проявом міжпредметних зв'язків з різними суспільними науками, зокрема – економічною. Мова економічної науки, її важливість для пояснення, розуміння та передбачення наслідків явищ та процесів, які вона відображає, визначає актуальність розвідок міжпредметних зв'язків лінгвістики та економіки, як двох сфер науки спрямованих на вивчення діяльності людини, мовних та економічних форм її комунікації.

Дослідженню запитів, пов'язаних з мовою та її зв'язків з економікою приділяється зростаюча увага наукової спільноти. Термін «**економіка мови**» (“*economics of language*”) вперше з'явився у 1965 році, коли американський економіст Яків Маршак опублікував статтю під назвою “Economics of language” [4]. Мова завжди відігравала важливу роль в економічному аналізі, але її роль в ньому зводилась до відображення уявлення про те, що економічні процеси є такими, що переважають мову і культуру, і що останні, не чинять істотного впливу на економічну сферу суспільства. Однак, саме з робіт

Я.Маршака та його послідовників розпочинаються масштабні дослідження спрямовані на вплив мовних навичок на такі економічні процеси як розвиток постколоніальних країн, міжнародну міграцію, зростання ВВП, доходів і заробітної плати та ін. [3].

Як відомо, лінгвістика досягла наукової стадії завдяки дослідженням Ф Де Соссюра – швейцарського лінгвіста, засновника структуралізму, який у своїх дослідженнях звертався до економічних категорій. Так, пояснюючи концепт значення мовного знаку Ф. Де Соссюр, як вчений-лінгвіст залучає і таке поняття економічної теорії як товар, порівнюючи його зі знаком. Якщо товар має таку властивість як цінність, то і знак у складі речення має значимість. Пояснення лінгвістичних понять за допомогою економічних категорій створювало передумови для подальшої взаємодії мови та економіки. Узагальнюючи погляди про вплив лінгвістичних теорій на розвиток мови економіки, дослідники наголошують на тому, що ці ідеї мають пряме відношення до мови і тексту економічної теорії. Це: а) ідея понятійної мови (Ф. Соссюр); б) концепція мовних ігор (Л. Вітгенштейн та ін.); в) розуміння теорії як діалогу (Х. Гадамер і ін.); г) ідея проблематизації дискурсивних практик (М. Фуко); д) концепція інтертекстуальності (Ю. Кріс-Тева) та ін. І якщо оцінити стан економічної теорії з позицій згаданих вище ідей, а всі вони є досить «помірними» і тому не повинні бути віднесені до методологічного екстремізму, то доводиться визнати, що ми знаємо про економічну мову дуже мало, не розрізняючи її дискурсивні ступені, зокрема науковий [1, с. 286].

Дієвим продовженням дискурсу стосовно економічної мови, під кутом зору економічної теорії, стали роботи Дейри Макклоскі - видатної дослідниці в галузі наук про суспільство, професора економіки, історії, англійської мови та комунікацій Ілінойського університету. Вона запропонувала при інтерпретації економічних текстів та поясненні мовних особливостей економічної теорії, враховувати вплив такої науки як риторика, предмет якої – творення тексту та способи його аргументованого викладу. У своїй роботі «Риторика економічної науки» (2015 р.) вона закликає економістів не стояти осторонь того, що відбувається в філософії, лінгвістиці та історії науки [2]. Вона досліджує питання поетики, робить основний акцент на місці *метафори* та інших риторичних засобів для переконання в економічному імперіалізмі Беккера, економіко-правових трактатах Коуза, економічної історії Фогеля, теорії раціональних очікувань Мута і, нарешті, в математизації економічної науки. Д. Макклоскі у своїй риторичній програмі пропонує змістити акцент на практичне пояснення переконливості різних теорій. Згідно з її новим баченням, факту не існує без інтерпретації, реальності – без спостерігача, економіки – без людини, науки – без риторики.

Таким чином, міжпредметні зв'язки економіки та лінгвістики визначаються змінами в житті суспільства та розвитком мови економіки. Перспективи розвитку економіки як науки багато в чому залежать від раціоналізації, упорядкування, уніфікації вже наявних понять і термінологічних систем. В предметному полі таких наук як лінгвістика та економічна теорія, постійно перебуває людська діяльність в різних сферах суспільного життя. Вона проявляється в різних формах комунікації та пошуку найбільш

результативних в економічному вимірі дій. Отже, на нашу думку, людиноцентричний підхід в дослідженнях міжпредметних зв'язків лінгвістики та економічної теорії є одним з найбільш конструктивним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Канке В.А. Философия экономической науки: учеб. пособие. Москва: ИНФРА – М, 2009. 384 с.

2. Макклоски Д. Риторика экономической науки. Москва; Санкт-Петербург: Изд-во Института Гайдара; Издательство «Международные отношения», Факультет свободных искусств и наук СПбГУ, 2015. 328 с.

3. Grin F. (2010) Economics. In J. Fishman and O. García (eds) Handbook of Language and Ethnic Identity (pp 70-88). Oxford: Oxford University Press.

4. Marschak J. Economics of language. *Behavioral Science*. 1965. No 10. P. 135–140.

УДК 81'23

А. В. Лихачова
Бахмут

ІНТОНАЦІЯ РЕЧЕНЬ У НЕЕМФАТИЧНОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ, РОСІЙСЬКОЇ Й УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)

У будь-якій мові інтонація служить для зовнішнього оформлення речення. За допомогою інтонації слухач розуміє, чи речення є розповідним, питальним, окличним, проханням або спонукуванням. Наприклад, речення «Сьогодні тепло» може бути розповідним, питальним чи окличним залежно від інтонації, з якою воно вимовляється. Інтонація також виражає наші емоції: подив, роздратування, радість, невдоволення тощо.

Інтонація – це ритміко-мелодійна сторона мовлення, яка сприяє членуванню потоку мовлення на окремі відрізки – фонетичні синтагми й фрази та служить у реченні засобом вираження синтаксичних значень, модальності й емоційно-експресивного забарвлення [4, с. 83]. Необхідно розрізняти емпатичну й неемпатичну інтонацію, тобто інтонацію емоційного й неемоційного мовлення.

Неемпатична інтонація у мінімальному ступені пов'язана з підтекстом, зі значенням, спеціальним виділенням слів та емоційністю. Вона характеризується більш простим мелодійним малюнком, відносно рівним розподілом фразового наголосу, відсутністю яскраво вираженого тембрального забарвлення й помітних змін у ритмі та темпі.

Інтонація української, російської, англійської мови включає в себе:

- а) підвищення й зниження тону (мелодика мовлення);
- б) прискорення й уповільнення вимови (темп мовлення);
- в) збільшення й зменшення сили голосу (інтенсивність мовлення);
- г) певне чергування наголошених і ненаголошених складів (ритм мовлення);
- г) виділення слова у фразі особливим наголосом — фразовим, логічним та емпатичним.

Кожна мова має свою особливу, характерну для нього інтонацію, що помітно відрізняється від інтонації інших мов. В англійській мові інтонація відіграє особливо важливу роль внаслідок сильно вираженого аналітичного характеру мови. В аналітичних мовах зв'язок між словами виражається не за допомогою закінчень, як у російській та українській мовах, а за допомогою службових слів: прийменників, артиклів, допоміжних дієслів, а також за допомогою інтонації.

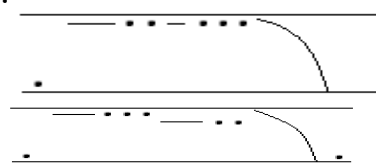
У кожній мові інтонація має свої особливості. Порівняймо інтонацію англійського речення *Does he live in Kyiv?* з його українським відповідником *Він живе у Києві?* В англійській мові тон, який виражає запитання, не досягає висоти першого наголошеного складу, а в українській має місце різке підвищення тону (див. схему).

Does he live in Kyiv?	Англ.	
Він живе у / Києві?	Укр.	

Типовою моделлю пред'ядерної частини англійської фрази є висока рівна (High Level) і поступово спадна шкали (The Gradually Descending Stepping Head). Висловлення різних комунікативних типів з високою рівною шкалою звучать жвавіше й більш невимушено, ніж висловлення з поступово спадною шкалою. Висока рівна шкала найбільш уживана в діалогічному мовленні нейтрально-побутового характеру, у той час як поступово спадна шкала частіше зустрічається при читанні вголос нейтральних в емоційному відношенні текстів і в офіційно-ділових діалогах:

1. He visited Italy and Spain.

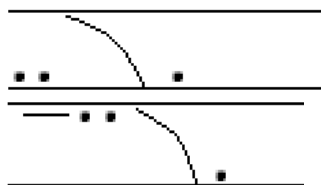
2. My teacher will be happy to help you.



Інтонаційна конструкція (далі ІК) реалізується на мовленнєвому відрізку, у якості якого можуть виступати прості або складні речення, головна або підрядна частина складного речення, словосполучення, окрема словоформа самостійного слова або службове слово.

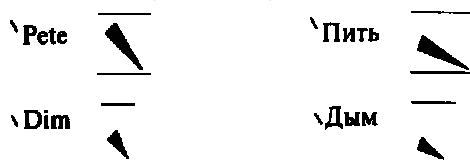
На відміну від англійської мови, у фонетичній літературі російської мови не розглядаються окремо інтонаційні шкали й завершення, а описуються в цілому інтонаційні конструкції, які містять у собі передударну, ударну й заударну частини. Виділяють чотири основні інтонаційні конструкції (ІК-1, ІК-2, ІК-3 та ІК-4), які служать найважливішим засобом розрізнення змісту речень: «Наташа поє1т. Ка2к поєт Наташа? Наташа поє3т? А Анто4н?». Ці інтонаційні конструкції пов'язані з комунікативним синтаксисом і передають основні комунікативні значення завершеності – незавершеності («Когда приехал Воло3дя, | всё стало изве1стно»), питань та виокремленості («Ко мне приехала сестра2 (а не брат»)). Одним з найбільш уживаних тонів в англійській мові є спадний кінетичний тон, який сприймається як спад висоти голосу на наголошеному складі. Тому він найбільш типовий для оповідальних фраз, що містять просту констатацію факту (повідомлення, найменування, відповіді), спонукальних фраз, які передають накази й інструкції, а також для питань, що запитують про конкретну інформацію (спеціальні питання):

It's September. (відповідь,
повідомлення)
Send it to Mary. (інструкція)



Висловлення, вимовлені з високим спадним тоном, звучать більш енергійно, жваво й зацікавлено, ніж висловлення із середнім спадним тоном, які характеризуються нейтральним відношенням мовця до ситуації та змісту переданої інформації. Висловлення з низьким спадним тоном звучать стримано, часом флегматично.

Англійський спадний тон у всіх його висотних варіантах характеризується, у порівнянні з російським або українським спадним тоном, більшою крутістю й різкістю спаду голосу.



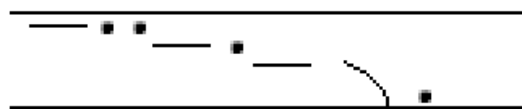
У російській та українській мовах використовується ІК-1 (спадний тон на наголошеному голосному центрі, який використовується при вираженні завершеності розповідного речення).

Інтонаційна організація спонукальних фраз в українській і російській мовах у багатьох рисах є спільною, але також присутні деякі відмінності. Специфічна риса інтонації спонукання української мови – уповільнення вимови кінця фрази. Для російської мови таке темпоральне оформлення спонукальних фраз не є характерним.

У неемфатичному мовленні англійської мови спеціальні питання вимовляються з Gradually Descending Stepping Head + Low Fall (поступово спадною шкалою і низьким спадним тоном) [3, с. 137].

Приклади:

What can I do to mend matters?



Where did you go for your summer holidays?



У російській мові в питальних реченнях з питальними словами («кто», «что», «где», «когда», «почему», «сколько» и др.) вживається ІК-2, наприклад : «Что² это?»; «Когда² он придет?». Центр ІК-2 перебуває або на питальному слові, або на будь-якому іншому слові, залежно від мети висловлення, наприклад: «Где² книга?» и «Где кни²га?» [2, с. 23 – 24].

У результаті зіставлення неемфатичної інтонації англійської, української й російської мов і дослідження інтонаційних завершень англійської мови на предмет їх аналогії з інтонаційними конструкціями російської й української мов, можна зробити такі висновки:

1. Усі прості неемфатичні інтонаційні завершення англійської мови зустрічаються як у російській, так і в українській мовах.

2. У розмовній мові неемфатична мелодика завжди може бути замінена відповідною емфатичною, для додання мові більшої емоційності й для вираження мовцем свого відношення, своїх почуттів, що не виражені словами.

Кожна мова має свій інтонаційний лад. Часто це стає причиною того, що студенти погано схоплюють суть текстів, які даються на аудіювання. Інша проблема різних принципів інтонування в тому, що в розмові часто буває складно перейти з української (російської) на англійську інтонацію, що приводить до непорозуміння, якщо ваш співрозмовник іноземець.

Основна відмінність англійської інтонації в тому, що вона більш жвава, ніж українська (російська). Мова українців більш монотонна, а в англійців у межах одного речення тон може то підвищуватися, то знижуватися, однак найбільш важливий тон наприкінці речення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брызгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. Москва: Изд-во МГУ, 1963. 308 с.

2. Брызгунова Е. А. Звуки и интонация русской речи. Москва: Прогресс, 1969. 252 с.

3. Васильев В. А., Катанская А. Р., Лукина Н. Д., Маслова Л. П., Торсуева Е. И. Фонетика английского языка. Нормативный курс: уч. для ин-тов и фак. иностр. языков. 2-ое изд., перераб. Москва: Высшая школа, 1980. 256 с.

4. Касаткин Л.Л. Современный русский язык. Фонетика: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. 2-ое изд., испр. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.

УДК 372.8

*О. В. Лях
Слов'янськ*

ВИПРАВЛЕННЯ ПОМИЛОК ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У самому загальному розумінні вивчення іноземної мови у школі має дві цілі: навчити випускників спілкуватися мовою так, щоб носії мови розуміли їх, та закласти основу для подальшого поглибленого вивчення мови відповідно до обраної спеціальності. З одного боку, ми повинні брати до уваги сам процес спілкування як взаємодію з іншою людиною з метою передачі певної інформації або свого ставлення до події, явища, факту; з іншого боку, – формальну сторону вивчення мови, тобто пильнувати, щоб учні засвоїли правильні форми, зразки, конструкції. Ці два завдання перетинаються і доповнюють одне одного, утворюючи мовленнєву та мовну компетентність учнів: мати знання з іноземної мови (правила, норми, звороти, структури) і вміти використовувати їх у житті та діяльності.

Зважаючи на те, що помилки є невід'ємною частиною вивчення іноземної мови, їх ідентифікація та виправлення і засвоєння правильних зразків є однією з рушійних сил процесу вивчення іноземної мови. У цьому процесі А. Галускова виділяє 4 стадії. На першій стадії (pre-systematic stage) в учня з'являється невиразне уявлення про те, що мова являє собою певну систему, в

якій існує певний порядок, норми і правила в межах кожного її розділу. Через таке нерозуміння і незнання правил учень робить багато помилок. На другій стадії (emergent stage) учень починає розуміти ці правила. Кількість помилок зменшується, але учень ще не може сам виправити помилки, навіть якщо йому на них вказали. Ця стадія також характеризується відступами, коли учень начебто вже зробив певний прогрес, але потім повертається до попередньої стадії. На третій стадії (systematic stage) учень починає сприймати іноземну мову як систему. Він уже може помітити і виправити свої помилки. На четвертій стадії (stabilization or post-systematic stage) мовна система учня достатньо розвинена, тому увага зосереджена переважно на практикуванні у вільному говорінні та читанні. Помилки ще трапляються, але учень може виправляти свої помилки, не чекаючи, коли на них вкажуть учитель чи товариші [2].

Отже, помилки вказують на те, що іноземна мова – це система, що розвивається, динамічна і відкрита до змін, а її вивчення – складний процес. І у цьому процесі, як стверджують вчені (О. Митрофанова і В. Костомаров, І. Свірепчук), помилки є нормальним явищем, вони є показником набуття учнями певного рівня мовної та мовленнєвої компетентності. Зокрема, І. Свірепчук серед формальних показників рівня володіння мовними навичками називає характер (швидкість та якість) виправлення допущених у мові помилок [3].

Багато зарубіжних учителів (Р. Амара, Дж. Річардс, С. Кордер, Г. Дьюлей,) розглядають помилки, їх аналіз та виправлення як засіб вивчення іноземної мови [1, с. 58]. Найперше, що вони зазначають, це те, що помилки забезпечують зворотний зв'язок між учителем і учнями, бо вони сигналізують про те, що в учнів є прогалини у знаннях. Відтак, учитель може використати помилки та їх аналіз для з'ясування того, якої допомоги потребують учні, і спрямування учнів у потрібному напрямку. Тобто помилки дають учителю важливу інформацію про мовну та мовленнєву компетентність учнів і є свідченням того, як учні вчать мову, які стратегії використовують, які труднощі мають; вони також вказують на їхні потреби. Це дозволяє вчителю зосередитися на навчанні учнів, а не на вивченні курсу. З іншого боку, помилки також свідчать про вади у діяльності вчителя і вказують на необхідність підвищення ефективності навчального процесу шляхом зміни технології навчання або відбору оптимальних методів, прийомів, засобів навчання.

Більшість учених дотримуються думки про те, що помилки є корисними у вивченні іноземної мови, оскільки учні, роблячи помилки, усвідомлюючи і виправляючи їх, отримують можливість зробити нову спробу, яка забезпечить їхні успіхи у вивченні мови.

Слід зазначити, що вчителі часто бояться учнівських помилок. Вони відчують, що учні повинні дізнаватися про свої помилки і бути впевненими, що все, що вони говорять, правильно. Таке ставлення сформувалося під впливом біхейвористської моделі навчання, згідно з якою мову можна вчити шляхом повторення правильних зразків/структур, поки вони не стануть автоматичними, тому повторення неправильних форм є шкідливим. Але сьогодні не погоджуються з тим, що мову можна вивчити таким чином,

оскільки мова являє собою складну систему правил і норм, які учень повинен вивчити/засвоїти, і робити помилки – природна і неминуча частина цього процесу [1, с. 61].

Отже, учні, так само як і вчитель повинні бути свідомі того, що помилки при вивченні іноземної мови – явище природне і навіть корисне, і якщо діяти ефективно, використовуючи зворотний зв'язок, помилки будуть сприяти покращанню процесу і результату учіння. У цьому контексті, крім застосування адекватних технологій і окремих методів навчання, важливо уникати негативної оцінки діяльності учнів і створювати сприятливу, невимушену атмосферу в класі. Іншими словами, доцільна корекція помилок спрацьовує, якщо вчитель сам ставиться до помилок позитивно.

Оскільки, як вже зазначалося, помилки є невід'ємною частиною процесу вивчення іноземної мови, то кожен учитель неминуче ставить перед собою питання: чи треба виправляти помилки? Якими способами і як часто виправляти помилки? Думки дослідників і вчителів у цих питаннях розбігаються: від невивиправлення до найширшого виправлення, від негайного/термінового до відтермінованого, від короткого зауваження до детального/розгорнутого виправлення. Даючи відповіді на ці питання, слід, по-перше, враховувати ставлення учнів до виправлення помилок. Вони також мають різні погляди на виправлення помилок, які можуть відрізнятися від думок учителів. Так, учні свідомі того, що вони роблять помилки, вони очікують, що їхні помилки буде виправлено, тому вони розгублені й обурені, якщо помилки ігноруються вчителем. По-друге, існує небезпека того, що якщо помилки не виправляти/не звертати на них увагу, то недосконала мова буде слугувати зразком і засвоєна іншими учнями. По-третє, забезпечення зворотного зв'язку може пришвидшити процес вивчення мови шляхом інформування про правила або обмеження у їх використанні. Якщо учень буде йти шляхом «спроб та помилок» і вивчати ці правила самостійно, то це займе у нього більше часу. Отже, виправляючи помилки учнів, учитель прискорює процес вивчення мови, полегшує учневі її вивчення. Вказуючи на помилки, вчитель одночасно вказує на те, які вади є в учня і над чим слід ще попрацювати, на що звернути увагу. Він озброює учнів знаннями правил і норм мови або дає інформацію про те, де їх знайти.

Помилки зустрічаються там, де в учнів бракує знань і вмій. Тому фіксація помилок, їх аналіз і виправлення веде до заповнення прогалін у знаннях учнів, а отже, забезпечує розширення мовних знань і розвиток мовленнєвих умінь. Учителі виправляють помилки з метою покращання мови учнів, удосконалення мовленнєвих, граматичних, вокабулярних знань та вимови. Вони вірять, що виправлення помилок буде сприяти формуванню звичок самокорекції, практичному і правильному використуванню іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Amara N. Errors Correction in Foreign Language Teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*. July, 2015. Vol. 5. Iss. 3. P. 58–68. URL: <http://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v05i03/v05i03-07.pdf>.

2. Haluskova A. Preserving Students' Motivation when Improving Oral Skills in the Foreign Language Classroom. URL: <http://www.hltmag.co.uk/oct08/mart03.htm>.

3. Свірепчук І. А. Роль самоконтролю в вивченні іноземних мов. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/svirepchuk-rol.pdf>.

УДК 81'42

*Л. В. Мальцева
Краматорськ*

ВТОРИННА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ТЕКСТОВОГО ЗМІСТУ ПРИ ІНТЕРДИСКУРСИВНІЙ АДАПТАЦІЇ

Результатом адаптації наукового тексту у навчально-науковому дискурсі стає вторинний текст. Змінюється субтекст діяльності, і первинний текст постає як предмет, а вторинний – як результат цієї діяльності. В основі продукування вторинних субтекстів лежать процедури згортання та розгортання, які корелюють з двома взаємопов'язаними мовленнєво-розумовими процесами – сприйняттям та відтворенням мовленнєвого повідомлення. Під час сприйняття тексту відбувається його згортання в так званій «смісловий згусток», який при репродукції розгортається в нову текстову форму, що є варіантом первісного тексту.

Поняття ННТ у лінгвістиці трактують неоднозначно. Так, Є. Г. Курилович писав про наявність «другої функції» в мовних одиницях, що виникає як наслідок модифікації певної функції, яка визначається системою як первинна. Він продемонстрував особливості вияву цієї функції на всіх мовних рівнях і обґрунтував необхідність її врахування для успішного розв'язання проблем виділення частин мови, класифікації відмінків, вивчення полісемії та синонімії у фонетиці й семантиці [3, с. 81].

До вторинних явищ належать також тексти, які характеризуються двоякою спрямованістю – і на предмет мовлення як звичайне слово, і на інше слово, на чуже мовлення. Л.В. Полубіченко висунула припущення, що термін «вторинний текст» можна використовувати щодо широкого кола текстів. Як вторинний, або похідний, вона запропонувала розглядати «будь-який текст, який має певний прототип і перебуває з ним у тісній взаємодії» [4, с. 77]. Згідно з таким визначенням, можна зарахувати до розряду вторинних велику кількість текстів.

На думку Ю. В. Яскевич, «вторинним називається текст, який може бути пояснений за допомогою вихідного тексту або виведений з нього шляхом вживання певних правил» [6, с. 20]. Він утворюється внаслідок процесу деривації на основі первинного тексту. З комунікативного погляду вторинний текст містить відомості про зміст первинного тексту у формі результатів аналітико-синтетичного перетворення останнього. Вторинний текст не є результатом формального скорочення первинного тексту, а являє собою в мовному відношенні якісно новий текст. Як приклад можна навести перекладення (наприклад, усні перекази або шкільні перекази), конспекти, реферати, деякі види протоколів, твори-імітації (стилізації), пародії, приблизні цитації, непряме мовлення,

інтертекстуальні запозичення, кіносценарії, римейки на основі художніх текстів, варіанти рукописів, тексти, які можуть бути частковими плагіатами.

А. І. Новіков та Н. Л. Сунцова висунули теорію породження первинного та вторинного тексту. Згідно з нею, механізми породження первинного та вторинного тексту різняться. Для первинних текстів таким механізмом є замисел, а для вторинних – тема первинного тексту, яка являє собою певне ментальне утворення, що виникає в думці внаслідок розуміння тексту та являє собою максимально згорнутий його зміст [5]. На основі вихідного тексту може бути створений не один, а певна множинність близьких текстів, які різняться як за формою, так і за змістом. Вони утворюють синонімічний ряд, де всі тексти генеалогічно пов'язані між собою загальним первинним текстом. Саме їх і можна називати вторинними.

На думку А. Е. Бабайлової, вторинний текст – це «продукт писемного мовлення, який є репродукцією першоджерела з різним ступенем компресії; нове породження, мета якого – критичний аналіз вихідного тексту» [1, с. 85].

Вагомий внесок у вивчення вторинних текстів зробила М. В. Вербицька, яка встановила причини виникнення та функціонування вторинних текстів. Дослідниця обґрунтувала власне термін «вторинні тексти»: «Вторинні тексти являють собою окрему, досить значну як за обсягом, так і за концептуальним культурно-філологічним навантаженням сферу дослідження, яка потребує для свого осмислення застосування історико-філологічного підходу в поєднанні з лінгвістичними, мовознавчими методами. Вивчення вторинних текстів має також велике значення для вирішення низки загальних проблем, таких, як індивідуальна манера автора та специфіка функціональних стилів, взаємодія форми і змісту, стилетвірні фактори, роль тропів і фігур мовлення у створенні образності, особливості сприйняття словесно-художньої творчості» [2, с. 196].

Отже, вторинними вважають різні види текстів, створені шляхом перетворення вихідного, базового тексту, тобто вторинний текст – це результат перефразування. Ми будемо вважати вторинними такі тексти, які з'являються внаслідок аналітико-синтетичної обробки первинних текстів. Вони слугують для зберігання, накопичення, перероблення та вдосконалення первинної інформації. Вторинний текст характеризується наявністю базового, прототипного тексту, з яким він перебуває в ієрархічних стосунках. Вторинність – універсальна властивість мови і мовлення, зумовлена потребою передачі великої кількості інформації. Між вторинним і базовим текстом відзначені дериваційні відношення, причому від одного базового тексту може утворюватися велика кількість текстів вторинних. Вони мають інтертекстуальну природу, що передбачає обов'язкову співвіднесеність між двома текстами, їхню діалогічну взаємодію в процесі функціонування. Вторинний текст постає різновидом інтертексту, оскільки базується на одному з типів міжтекстових діалогічних зв'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. 152 с.

2. Вербицкая М. В. Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка) : монография. Москва: Изд-во Московского ун-та, 2000. 219 с.

3. Курилович Е. Очерки по лингвистике. Москва: Изд-во иностр. лит., 1962. 456 с.

4. Полубиченко Л. В. Филологическая топология: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Москва, 1991. 47 с.

5. Сунцова Н. Л. Лингвистическая модель порождения вторичного текста : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.19. Москва: Наука, 1995. 22 с.

6. Яскевич Ю. В. Концепт "страх" в английській, українській і французькій мовах: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 / ДНУ. Донецьк, 2014. 21 с.

УДК 81'367.6 /."18/20"

Н. М. Маторіна
Слов'янськ

ПРО КОНВЕРСІЮ В ЛІНГВОІСТОРІОГРАФІЧНОМУ АСПЕКТІ

Конверсія була предметом численних лінгвістичних дискусій серед багатьох мовознавців, а саме: О. І. Смирницького, М. Г. Корлетяну, В. В. Пассека, Ю. О. Жлуктенка, В. В. Белого, А. Ю. Михневича, В. М. Жирмунського, Б. О. Ільїша, В. М. Никитевича, Л. С. Бархударова й Д. А. Штелинга, І. О. Мельчука, В. В. Гапеева, І. П. Іванової, М. Я. Блоха, І. В. Никиєнко, І. П. Крилової й О. М. Гордон, В. В. Левицького, Ф. С. Аухадієвої, М. В. Карапетяна, О. А. Ривліної, С. П. Татаранюка та ін.

Конверсія (від лат. *conversio* – перетворення, зміна):

1) у вузькому розумінні – спосіб словотворення нового слова при переході основи слова в іншу словозмінну парадигму. Зазвичай, утворена лексема належить до іншої частини мови. За словами О. О. Селіванової, конверсія в цьому значенні – це «неморфологічний, морфологічно-синтаксичний спосіб творення слів як перехід однієї частини мови в іншу без участі афіксів. Наслідком конверсії є зміна граматичної парадигми, синтаксичних ознак і загального категорійного значення при збереженні чи зміні понятійного змісту (наприклад, англ. *to jump* – дієслово і *a jump* – іменник, *early* – прислівник і прикметник; *round* – прикметник і *a round* – іменник; укр. *молодий* – прикметник та іменник; рос. *блестящий* – дієприкметник і іменник)» [5, с. 279]. Найбільш поширеною є конверсія як спосіб словотворення в тих мовах, де більшість морфем є нульовими (англійська або китайська). Таке розуміння конверсії (власне словотвірного процесу) пропонував, наприклад, О. І. Смирницький: «Конверсія – це такий вид словотвору, при якому словотворчим засобом служить лише парадигма слова» [6, с. 71];

2) у широкому розумінні – будь-яка зміна синтагматики (сполучуваності) мовного знака. При такому трактуванні виявами конверсії можна вважати, зокрема, вживання слів однієї частини мови у функції інших, наприклад: *моє друге я* (займенник *я* → іменник); *велике спасибі* (вигук → іменник), *черговий*

(прикметник → іменник) тощо. Таке розуміння конверсії позиціонує, зокрема, І. О. Мельчук [3];

3) конверсію іноді трактують як синтаксичну деривацію – творення іншої частини мови за умови збереження понятійного змісту в основі (укр. *справедливий* – *справедливість*, *прати* – *пральний*, *золото* – *золотий*) [5, с. 280].

Трактування конверсії як морфолого-синтаксичного способу словотвору, за допомогою якого слова набувають нових структурно-граматичних особливостей і синтаксичних функцій, поділяють чимало дослідників, як-от: В. В. Пассек, І. В. Арнольд, В. М. Ярцева та ін. Надзвичайно продуктивною конверсія є в англійській мові: про це свідчить можливість утворення чотирьох різних частин мови (наприклад, *round* – круглий, коло, навколо, округлювати, округлюватися). При цьому автори зазначають, що термін *конверсія* є найбільш вдалим, бо в ньому враховано всі рівні переходу: синтаксичний, морфологічний, семантичний і дериваційний. Згадаємо й протилежну думку щодо конверсії: О. Т. Кривоносов, зокрема, категорично заперечував конверсію як один із способів словотвору; учений зазначав, що лише зміна синтаксичної дистрибуції дозволяє «переходити» одній частині мови в іншу [2, с. 94].

В. М. Никитевич пропонує розрізнити власне конверсію (обов'язково змінюється друга класифікаційна складова слова) й транспозицію на рівні частин мови (друга складова слова матеріально в самому слові не змінюється, а її похідне значення зумовлено синтаксично) [4, с. 107].

У зарубіжному мовознавстві поняття *конверсії* загалом пов'язане з тією ж проблематикою, що й поняття переходу частин мови в російській чи українській лінгвістичній літературі: А. Кеннеді говорить про можливість слова належати водночас «двом різним частинам мови»; О. Єсперсен розглядає конверсію як уживання однієї й тієї ж форми в різних значеннях; Ж. Вандрієс – як використання одного й того ж слова у функціях різних частин мови.

На думку більшості лінгвістів, конверсія є значно складнішим процесом, ніж механічне «транспортування» лексичних одиниць з одного лексико-граматичного класу до іншого, тому дослідники пропонують у випадку з конверсією говорити про *функціональну трансорієнтацію* лексичних одиниць, «оскільки зміна частиномовних (синтаксичних і морфологічних) ознак транспонендів (вихідних форм) є лише одним із наслідків модифікації функціонально-прагматичної «орієнтації» вихідного слова. Функціональна трансорієнтація передбачає повне оновлення функціональної парадигми вихідної одиниці, модифікацію її семантики, зміну дистрибуції» [1, с. 240–241].

Отже, у сучасних наукових розвідках конверсію визначають як специфічний морфолого-синтаксично-семантичний спосіб словотвору, характерними рисами якого є: 1) повне збереження експонента вихідного знака «зовнішньої форми слова» і відсутність лінійних словотвірних засобів, тобто нові слова виникають без зміни основної форми вихідного слова, а саме без додавання або зміни будь-яких морфем; 2) обов'язкова зміна синтаксичної функції вихідної лексичної одиниці; 3) оновлення парадигми лексичної одиниці порівняно з твірною; 4) модифікація семантики твірної лексеми.

Водночас конверсія істотно відрізняється від перехідності, оскільки при конверсії змінюється вся система флексій, при переході частин мови цього не

відбувається. Крім того, при переході слів із однієї частини мови в іншу нова лексична одиниця створюється не в результаті однократного акту словотворення, як при будь-якому морфологічному словотворі, зокрема й конверсії, – а є продуктом більш-менш тривалого вживання. А така позиція майже унеможлиблює зіставлення перехідності з конверсією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єнікєєва С. М. Системність і розвиток словотвору сучасної англійської мови: монографія. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. 303 с.
2. Кривоносов А. Т. Система «взаимопроницаемости» неизменяемых классов слов (на материале немецкого языка). *Вопросы языкознания*. 1975. № 5. С. 93–103.
3. Мельчук И. А. Конверсия как морфологическое средство. *Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка*. Москва: Изд-во АН СССР, 1973. Т. XXXII. Вып. 1. С. 15–28.
4. Никитевич В. М. Переход, конверсия и транспозиция. *Русское языкознание: сб. статей*. Алма-Ата: КГУ, 1971. Вып. I. С. 102–108.
5. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К. 2010. 844 с.
6. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. Москва, 1956. 260 с.

УДК 378.016:81-112

Н. М. Маторина, О. Ю. Новикова
Славянск

ЛИНГВОИСТОРИОГРАФИЯ НА ЯЗЫКОВЫХ ЗАНЯТИЯХ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Историография языкознания как научная дисциплина достигла своего расцвета в конце XX века. Вузовская грамматика должна идти в ногу со временем, следовательно, лингвоисториографические проблемы должны стать предметом рассмотрения на занятиях лингвистического цикла в педагогическом вузе.

Рассматривая любую языковую проблему, касаемся истории вопроса. Это могут быть сообщения либо преподавателя, либо студентов; форма подачи – устное сообщение, презентация, коллективный доклад и т. п.

В качестве вхождения в лингвоисториографическую тематику предлагаем тест «Что я знаю об историографии лингвистики?» (вариант проведения – лингвистическая разминка).

1. Дайте определение термину *историография*.
2. Дайте определение термину *лингвоисториография*.
3. Назовите синонимы термина *лингвоисториография*.
4. Дайте определение термину *историографическая лингвистика*.
5. Охарактеризуйте роль и значение лингвистической историографии для научного исследования.
6. Как происходило зарождение историографии языкознания?
7. В какой период происходит оформление лингвоисториографии в отдельную дисциплину?

8. Прокомментируйте образное высказывание С. Д. Кацнельсона: «История языкознания – персонифицированная и драматизированная теория языка, в которой каждое научное понятие и теоретическое положение снабжено ярлыком с указанием лиц, дат и конкретных обстоятельств, связанных с их появлением в науке».

9. Перечислите основные задачи лингвистической историографии.

10. Каковы задачи общей и частной лингвистической историографии? Есть ли смысл выделять в качестве особого раздела истории языкознания такой раздел, как *историология*?

Варианты ответов.

1. Термин *историография* имеет несколько определений. С одной стороны, под ним понимают историческую литературу вообще (по какому-либо вопросу, отдельному периоду истории), с другой стороны, он трактуется как история исторической мысли, которая занимается также теоретическими вопросами, методологией написания истории.

2. Лингвоисториография – это наука о становлении и развитии лингвистики как науки, концепций, теорий и практической лингвистической деятельности, о лингвистических традициях.

3. Историография языкознания, историография лингвистики, историография языковедения, историография науки о языке, история лингвистических учений, историографическая лингвистика.

4. Вслед за З. И. Комаровой, под историографической лингвистикой понимаем «комплексную междисциплинарную науку, базирующуюся на философии и методологии науки, философии языка, науковедении, истории науки и общей историографии, истории лингвистических учений, теории языкознания, макролингвистике и металингвистике» [1, с. 22].

5. При ответе на этот вопрос можно прибегнуть к рассуждениям К. Кернера, который отмечает, что благодаря данным лингвистической историографии исследователь получает представление о том, как развивалась область науки, в которой он трудится; это знание отличает «настоящего ученого от простого лаборанта». Ученый знает происхождение методов и приемов, которые он использует в работе, и, соответственно, лучше осведомлен об условиях и пределах их применения. Лаборант, овладевший лишь механикой их использования, скорее окажется в ситуации, когда применяемая им методика, в правильности которой он уверен, подведет [2, р. 379].

6. Развитие исторической составляющей языкознания, впоследствии приведшее к возникновению отдельного научного направления – лингвоисториографии, имеет долгую историю. Начиная с периода античности и до XIX века информация лингвоисториографического характера была рассредоточена в работах философов, риторов, историков. Вплоть до XIX века занятия историографией языкознания носили эпизодический характер и не могли привести к возникновению лингвоисториографии как научной дисциплины.

7. В XIX веке.

8. Лингвоисториографию интересует развитие лингвистической мысли как в мире в целом, так и в отдельной стране, при этом для историографо-лингвиста важно выяснить, как складываются те или иные традиции, кто

первым высказывает определенные представления о языке, кто и как развивает их, в связи с чем меняются лингвистические взгляды и под. Однако принимая образное высказывание С. Д. Кацнельсона, следует, на наш взгляд, учитывать два сложных обстоятельства, требующих разъяснения: 1) далеко не всегда можно выяснить конкретные даты и лица, если начало истории языкознания не относить лишь к XIX в.; 2) стремясь понять, как складывалась и развивалась лингвистическая мысль, важно не только вычленив те проблемы, которые имеют отношение к языкознанию, но и рассмотреть их в том контексте, в котором они возникли.

9. Основные задачи лингвистической историографии: 1) раскрытие логики развития науки о языке; 2) обнаружение связи языкознания с другими науками на каждом этапе развития, объяснение причин обращения к другим наукам и характера их влияния на развитие языкознания; 3) определение доминирующих теорий на разных этапах исследования языка, выявление их особенностей в различных национальных научных традициях и характера преемственности в последующие эпохи; 4) обоснование принципов периодизации истории развития науки о языке, выделение на их основе отдельных этапов; 5) теоретическое обоснование основных понятий, которые используются при описании истории лингвистических учений.

10. Можно говорить об *общей лингвистической историографии* и о *частной лингвистической историографии*. Первый из разделов выстраивается как обобщение наиболее существенных тенденций в развитии истории науки о языке в различных странах, как осмысление их в тесном единстве с развитием истории и культуры цивилизации. В частной лингвистической историографии можно рассматривать историю становления и развития лингвистики в отдельной стране, например, история русского (английского, германского и т. д.) языкознания. Есть основания говорить и об особом разделе истории науки о языке – *лингвистической историологии*, которая должна рассматриваться как теоретический и методологический раздел лингвистической историографии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комарова З. И. Технология научных исследований в системной методологии современной лингвистики: учеб. пособ. Екатеринбург, 2016. 209 с.
2. Koerner K. On the place of linguistic historiography within the language sciences, again. *History of Linguistics 1999: selected papers from the Eight International Conference on the History of Language Sciences*. John Benjamins B.V. 2003. P. 373–384.

УДК 378.091.33–028:811.161.1

*Н. М. Маторина, М. В. Стрилец
Славянск*

ВИДЕОКОНТЕНТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

По данным ЮНЕСКО, человек запоминает 12 % услышанного и 25 % увиденного, а при аудиовизуальном восприятии усваивается до 65 % информации. Следовательно, использование видеоматериалов ведёт к

исключительному росту степени усвоения учебного материала по сравнению с традиционными методами.

Наблюдения свидетельствуют о том, что в вузах отсутствует *системный* подход к использованию видеотехнологий, в том числе и на языковых занятиях. Целесообразность использования видеоматериалов на занятиях по языку объясняется доступностью видеоматериалов, которые могут быть записаны с различных источников; наличием определенного опыта пользования видеотехникой и видеопродукцией; возможностью более активной творческой деятельности преподавателя и т. п. [1; 2; 3; 4].

Итак, учебные видеоматериалы (учебное видео) – это современная, эффективная форма представления учебного контента, незаменимая в условиях электронного обучения (при очном, смешанном или дистанционном образовании). Учебные видеоматериалы представляют собой подборку учебных видеозаписей, соответствующих лекционному и практическому курсу и позволяющих организовать различные формы обучающей работы в интерактивном формате.

Назовем основные теоретико-методические предпосылки использования видеоматериалов в учебном процессе на занятиях по языку в вузе.

- При работе с видеоматериалами очень важно помнить о *главном методическом приеме*: видео надо ввести в структуру занятия, объяснив, с какой целью проводится показ, что обучающиеся должны уяснить себе в процессе просмотра.

- При работе с видеоматериалами необходимо помнить о следующих *проблемах*:

- а) *отбор* видеоматериала по языку; при этом обязательно учитываем, с какой целью используется материал видеофильмов, какие продуктивные цели ставятся и как соотносится выбранный материал с программой, учебным процессом; каков уровень его языковой сложности;

- б) *поиск* эффективной методики демонстрации видеоматериала;

- в) *изменение* технологии объяснения нового материала в сравнении с его традиционной подачей → преподаватель *комментирует* (!) информацию, появляющуюся на экране;

- г) *разработка* заданий на понимание просмотренного видеоматериала: студенты могут составлять различные виды конспектов по ходу видеофрагмента, заполнять таблицы, записывать примеры;

- д) *системный контроль* для усвоения материала и т. д.;

- е) *учет этапов* работы над видеоматериалами: а) допросмотровый; б) просмотровый (демонстрационный); в) послепросмотровый.

- Видеоматериалы должны иметь следующие отличительные черты, важные для педагогического процесса: а) наглядность; б) динамичность; в) власть над пространством и временем и др.

- Видеоматериалы следует использовать при: а) объяснении сложных тем или вопросов курса (когда другие форматы менее информативны и понятны); б) демонстрации того, что недоступно глазу и для: в) придания большей реалистичности и усиления эмоционального воздействия; г) создания эффекта присутствия преподавателя.

• При использовании видеотехнологий преподаватели могут работать по следующим *направлениям*:

а) использование готовых программных продуктов;

б) работа с программами MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher);

в) работа с ресурсами Интернет (через Интернет можно найти много дополнительного материала, что позволяет преподавателю после определенной обработки этих материалов создать своего рода *банк видеоматериалов*, или *медиаотеку*, по всем разделам курса современного русского литературного языка);

г) создание собственных (авторских) видеоматериалов на материале современного русского литературного языка.

• Назовем еще несколько дидактических требований к видеоматериалам на занятиях по языку в педагогическом вузе: используемый видеоматериал должен быть понятен, доступен, интересен; должен обязательно соответствовать возрастным особенностям; дозированная подача видеоматериала; систематическое применение видеопособий в течение всего учебного года; демонстрация видеоматериала должна восприниматься не как развлечение, а как материал для вдумчивой, серьезной аналитической работы, зачастую выполняемой студентами самостоятельно.

Привлечение видеоматериалов – это еще не использованный резерв, реальная возможность оптимизации процесса обучения студентов и воспитания у них необходимых будущему учителю-словеснику качеств, важнейшие из которых – способность конструктивно-критического осмысления педагогического опыта с целью наиболее целесообразного и продуктивного использования.

Исследование заявленной в данной публикации проблемы продолжится в прикладном аспекте: авторы занимаются разработкой репродуктивных, аналитических, поисковых и творческих заданий для работы с видеоконтентом, применение которого в учебном процессе позволит разнообразить формы работы по языку с обучаемыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Введение в Интернет-образование: учеб. пособие. Москва: Логос, 2003. 76 с., ил.

2. Косицина Е. Ф., Чирич И. В. Использование видеоматериалов в обучении русскому языку. *Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2017. Т. 11, № 3. С. 74–80.

3. Крук Б. И., Журавлева О. Б. Использование видео в дистанционном обучении: для преподавателей и учителей. Новосибирск: Издательское решение, 2017. 137 с.

4. Леонтьева Т. П. Видеотехнологии в процессе подготовки студентов языкового вуза к межкультурному общению. *Язык и культура*. 2008. № 4. С. 81–88.

**ПРО ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ РЕЦЕПЦІЇ
В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ**

Сучасний український літературознавчий дискурс характеризується значним розмаїттям наукових інтересів, адже в Україні існують декілька потужних самостійних наукових шкіл. Природу, специфіку та типи художньої рецепції як одне з ключових понять рецептивної естетики вивчають О. Орлова, Д. Наливайко, Р. Гром'як, Г. Сивокінь, М. Ільницький, В. Будний та інші.

І. Нагай проаналізувала наявні дефініції художньої рецепції, що побутують у сучасному літературознавстві, розмежовуючи «рецепцію», «інтертекстуальність» та «інтерпретацію» вона визначила художню рецепцію як сукупність і відтворення на основі сприйнятого (прочитаного, пережитого, побаченого, усвідомленого) власних текстів (думок, ідей, вражень, картин) [4].

Г. Сивокінь окреслив явище сприймання художнього твору як акт подвійного опосередкування об'єктивної реальності, відображеної у цьому творі: «Сприймаючи-бо твір, читач одержує уявлення про дійсність, що вже пропущена через сприймання, через думки і почуття іншої людини – письменника. «Правда» дійсності, а точніше – об'єктивна реальність, піддається в сприйманні, так би мовити, подвійній інтерпретації, яка, природно, має потенціальну можливість різного розуміння відображених у творі явищ дійсності, або, коротше, – можливість різночитань твору» [7, с. 249–250]. Тож для нього рецепція – це зіткнення щонайменше трьох поглядів: автора, героя і читача, що впливає на характер сприймання твору читачем.

Д. Наливайко у своїх імагологічних студіях розглядає рецепцію як пізнання світу Чужого в його ідентичності, уникаючи екстраполяції Свого в його витлумаченні [5, с. 94]. Вчений вказує на принципову відмінність рецепції Чужого в Новітній час і в давніші часи: якщо раніше усвідомлення чужого як світу, наділеного своєю іманентністю, не існувало, то вже в Новітній час формується рецепція Чужого в його самотності, як об'єкта пізнання, що має на меті збереження його іншості як атрибутивної якості й самоцінності [5, с. 95].

М. Ільницький та В. Будний трактують рецепцію крізь призму інтертекстуальності та компаративістики, за їхньою логікою, рецепція є синтетичною формою генетично-контактних зв'язків, яка полягає у сприйманні ідей, мотивів, образів, сюжетів із творів інших письменників та літератур і їхньому творчому переосмисленні в національному письменстві чи творчості митця. До форм рецепції вони відносять вплив, запозичення, трансплантації і трансформації, наслідування, відштовхування, суперництво тощо [1, с. 71].

Г. Косарева в своєму огляді робіт, присвячених вивченню різних аспектів художньої рецепції, наголошує на значущості смислової парадигми «автор – текст – читач», де головна роль у пізнанні, осмисленні й інтерпретації літературного твору належить саме читачу, який є суб'єктом сприймання і створює «власний твір». Тож, вважає вчена, мова йде про співтворчість, спровоковану літературним твором: автор подає результати свого

світосприйняття у вигляді твору, а читач інтерпретує їх відповідно до свого розуміння дійсності, по суті створює у своїй свідомості новий текст [3].

О. Орлова, вивчаючи сприймання як літературознавчу категорію, наводить такі відмінності між психологічним і художнім сприйманням:

Психологічне сприймання	Художнє сприймання
Відбувається між суб'єктом (реципієнт) і об'єктом сприймання (предмет, подія, явище)	Відбувається між суб'єктом (автор) і суб'єктом (читач)
Здійснюється психо-фізіологічними механізмами людського організму	Опосередковане словом, здатним викликати почуття, емоції, уявлення, афекти
Акт чуттєвого сприймання (перцепція)	Акт естетичного сприймання аперцепція)
Психологічні настанови (обставини, індивідуальні стани реципієнта)	Авторські настанови-орієнтири, закладені в структуру художнього тексту
Асоціації як зв'язок психологічних фактів (причино-наслідковий або за суміжністю)	Асоціації як зв'язок із літературним і культурологічним контекстом (за аналогією чи протиставленням)
Формування перцептивного образу як результат події сприймання	Формування художнього образу як результат акту художнього сприймання

На підставі цього вищезгадана дослідниця визначає такі етапи та рівні художнього сприймання:

- занурення в чуттєву стихію твору, його «живу реальність», розвиток читацьких асоціативних уявлень, настроїв, емоцій, почуттів, звукових і зорових уявлень;
- усвідомлення авторських настанов-орієнтирів, закладених у структуру художнього твору, осмислення головної естетичної події;
- зустрічі з автором;
- формування читацьких асоціацій, художньої образності;
- осягнення літературної форми як вираження ставлення автора-творця і реципієнта до змісту .

Таку послідовність етапів та рівнів художнього сприйняття вона все ж вважає варіантом, який може зазнати певної корекції [6].

Р. Гром'як поділяє літературну рецепцію на первинну і вторинну: при первинній рецепції читач самостійно сприймає текст, вторинна літературна рецепція супроводжується знайомством з літературною критикою у всіх її жанрах. На його думку, зазначені рівні літературної рецепції формуються з урахуванням горизонту читацького сприймання кожним поколінням конкретного твору того чи іншого автора в рамках певної соціокультурної ситуації. Наступний рівень літературної рецепції супроводжується переосмисленням, реінтерпретацією створених раніше літературних текстів і повторно проявляється в новій соціокультурній ситуації [2, с. 67].

Щодо первинної рецепції давно створених текстів Р. Гром'як зазначає, що вона доповнюється новими літературно-критичними версіями, адже

комунікативний ряд (автор-адресат, письменник-читач) включає нові компоненти (письменник-критик – нове покоління читачів). Тому модель П (письменник) – Т (твір) – К (критик) – Ч (читач) трансформується в нову модель П – Т – Кн (критик нового покоління) – Чн (читач нового покоління), яка функціонує в новому структурно-модифікованому соціокультурному контексті [2, с. 67].

Отже, сучасні українські літературознавці вивчають художню рецепцію, спираючись на засади психології, рецептивної естетики, імагології, компаративістики, герменевтики і трактуючи її як опосередковану літературним твором співтворчість автора й читача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: підручник. Київ, 2008. 430 с.
2. Гром'як Р. Історія української літературної критики (від початків до кінця ХІХ ст.: навч. посібник. Тернопіль, 1999. 224 с.
3. Косарева Г.С. Проблема художньої рецепції та інтерпретації в науковому дискурсі. URL: <http://www.lib.chdu.edu.ua/pdf/monograf/66/3.pdf> (дата звернення: 9.03. 2018)
4. Нагай І. Художня рецепція як літературознавче поняття. URL: <http://www.bdpu.org/philology/ua/files/2015/3/31.pdf> (дата звернення: 9.03. 2018).
5. Наливайко Д. Теорія літератури й компаративістика. Київ, 2006. 347 с.
6. Орлова О. Сприйняття як літературознавча проблема. URL: <http://www.dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1574/>(дата звернення: 9.03. 2018).
7. Сивокінь Г. У вимірах сприймання. Теоретичні проблеми художньої літератури, її історії та функцій. Київ, 2006. 304 с.

УДК 821.161

*О. В. Муратова
Бахмут*

ФОНОСИМВОЛІКА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЗМУ В РОМАНІ ПАНАСА МИРНОГО «ПОВІЯ»

Прозова спадщина Панаса Мирного являє собою одну з вершин українського письменства, без якої унеможливилось б подальше його сходження, зокрема, осягнення ним модерного психологізму початку ХХ століття.

Чимало дослідників творчості Панаса Мирного вибудовували аналіз психологізму роману «Повія» на вивченні образу головної героїні твору Христі Притики в межах соціальної проблематики. Втім, психологізм роману має більш глибоку й різнопланову форму, в якій, на думку дослідниці творчості письменника Н. М. Левченко, «не останню роль відіграє феноменологічний опис і розкриття структури імені, побудованого на міфологічній символіці літер» [2].

Аналізуючи мову художнього твору на різних рівнях, літературознавець В. І. Пахаренко зауважував: «Звуки мови самі по собі нерідко несуть і символічне навантаження. Зрозуміло, одні й ті ж звуки у різних авторів чи

навіть у різних творах одного й того ж автора можуть мати різне значення» [4, с. 113–114]. З огляду на це, й беручи до уваги той факт, що «всі елементи імені мають символічне значення» [5, с. 221], мета цієї наукової розвідки полягає у розкритті містико-символічного характеру найменувань, що зустрічаються на сторінках роману.

Перш за все, варто звернути увагу, що в романі на початку власних назв тричі зустрічається літера «М»: *Мар'янівка, Марина, Мар'яна* – саме в такому порядку автор вводить ці наймення до тексту твору. Швидше за все, письменник грає з похідними від імені Марія, яке за біблійними легендами мало двоїсте значення. У перекладі з грецької мови ім'я Марія означає «мучениця», і, як ми пам'ятаємо, його носили два кардинально протилежні типи жінок із біблійних історій: Пречиста Діва Марія, яка дала світові Христа Спасителя, й Марія Магдалина, яка служила злему духу; й яких зрештою об'єднала свята любов до сина Божого.

На нашу думку, Панас Мирний не випадково називає село Мар'янівкою. Ця назва також має подвійне значення – саме тут народжуються жінки-мучениці, жінки-страдниці, які через щоденні клопоти й важку роботу не бачать білого світу: «Хилиться стара Прісчина голова на груди, а перед очима її гірка вдовина доля: убожество, недостачі та напасті людські... Не криком нежданого горя виливається її люта туга, не гарячими слізьми розливається вона по змарнілому обличчю, а німа-мовчазна – вона пронизує її наскрізь, як холод зеленить старе жовте лице, гірким полином напуває душу і серце... «От тобі й свято! У цей день, кажуть, колись Христос народився... нове життя зачалось... а для мене – нове горенько!» [3, с. 173]. Не набагато кращою була й доля інших мешканок Мар'янівки: бідолашна Горпина страждає, бо її чоловік відданий іншій жінці, а вона змушена потерпати від свавілля свекра; заможна Одарка поступово втрачає свою індивідуальність, оскільки змушена цілковито підкоритися волі свого чоловіка; саме в Мар'янівці зароджується й нещаслива доля головної героїні – Христі.

З огляду на зазначене вище можна зробити висновок, що, з одного боку, Мар'янівка не забезпечує своїх мешканок щасливою долею, а з іншого – оберігає їх від гріхопадіння, від морального лиха, навіть від самих себе, наприклад, не дозволяє повною мірою проявитися темній стороні душі головної героїні твору Христі, яка свідомо стає на шлях деградації, лише потрапивши до міста.

Упродовж усього твору ми бачимо протиставлення міста селу, як двох ворожих сил, що було характерною рисою української літератури ХІХ ст. Водночас ми не можемо не погодитися з думкою, висловленою колективом авторів підручника з «Історії української літератури ХІХ століття», що «Мирний ніколи не ідеалізував села. Як реаліст, він не міг проігнорувати складний, трагічний процес пролетаризації і розкладу села за нових капіталістичних умов» [1, с. 356]. Проте сільська мораль викликає в письменника набагато більшу симпатію, аніж міська, де «ніхто тебе не примічає ..., ніхто тебе не питає: де була, куди ходила?» [3, с. 214]. Головній героїні твору місто здається страшним монстром, «...хижим звіром, що,

притаївшись у ямі, роззявив свого кривавого рота з білими гострими зубами, наміряючись кинутись на неї» [3, с. 215].

Зазнає впливу міста й інша героїня твору – Марина, яка «зовсім переродилася... – панночкою виглядає, і у платті, коси в дрібушки заплетені, платок на шиї» [3, с. 325]. Зміни відбуваються не лише у зовнішньому вигляді дівчини, а й у її поведінці. Ставши на слизьку стежку повії, вона опустила на дно суспільства. Її не зупиняє навіть одруження з паничем Довбнею. Більше того, у бездонну прірву Марина тягне і його. Не можемо не погодитись з думкою Н. М. Левченко, яка зауважує, що «автор виносить проблему покритки на маргінальні кола соціальних площин, називаючи її витоками моральний, психологічний, особистісний аспект» [2]. Ім'я цієї героїні вказує на фатумність її долі. Адже за народними повір'ями, Марина (Морена, Марена) – це богиня, пов'язана із сезонними ритуалами умирання і воскресіння природи... [5, с. 304]. Марена є сильнішою за вогонь, для нього вона – смерть. Марина ж стає джерелом смерті для вогню кохання Довбні, а згодом і його самого. Міф про Маринку дуже тісно переплітається з історією життя героїні роману Панаса Мирного Марини. Маринка – коханка Змія-Горинича, донька зміїного царя – жорстоко помстилася Добрині за необережне вбивство її коханця. Привороженого нею Добриню вона перетворила на золотого тура, обіцяючи повернути його до світу людей, якщо він візьме її за дружину; проте вона не дотримується свого слова й продовжує обертати його на різних звірів, аж поки Добриня не знайде можливості покінчити з нею. У притчах, легендах, казках добро завжди перемагає зло. У житті, на жаль, часто все стається зовсім інакше: домігшись від Довбні одруження, Марина не полишає своєї помсти і зводить його зі світу.

Із Мариною та Христею дослідники ототожнюють і образ Мар'ї: «Це дівчата-наймички (Марина, Мар'я, Христина), дівчата-повії і всі знедолені й принижені, що належать до соціальних низів» [1, с. 356]. На нашу думку, такий підхід занадто спрощений. На те, що образ Мар'ї стоїть осібно від Марини та Христі вказує і композиція твору: історія Мар'ї структурно є текстом у тексті, й відомо, що вона видавалась окремим оповіданням. Іншу природу мають і витоки кривди Мар'ї. І Марина, і Христя втрачають дівочу честь із власної волі, засліплені великим коханням. Подальша доля чи недоля – це розплата за нерівну любов. Мар'ю розлучає із коханим і гвалтує, не питаючи на те згоди, її господар – старий огидний самодур-кріпосник. У подальших стосунках із чоловіками Мар'я шукає своє понівечене право на любов. Вона не продавала себе, вона віддавала душу, тіло, останню потом і кров'ю зароблену копійку. Вона жертвувала собою, своєю долею на честь високого почуття. Графічно ім'я Мар'я лише на одну позицію відрізняється від біблійного імені Марія. Марію Магдалину врятувала любов до Христа Спасителя, а спасінням Мар'ї стала здатність кохати, а не мститися й ненавидіти. Саме любов дала їй можливість уникнути остаточного падіння й змогу повернутися в родину.

У розкритті внутрішнього світу Христі суттєву роль відіграє символіка початкових літер імені головної героїні та її оточення. Мар'янівка, Марина, Мар'я розпочинаються з літери «М», яка символізує «чоловіче і жіноче начало.., відроджуючу силу води» [5, с. 303]. У єврейській абетці «Мем»

означає ще й перехід дня у ніч та виникнення смерті із життя. Симетрична форма літери неначе розділяє навпіл протилежні поняття, які символізує: чоловік – жінка, день – ніч, життя – смерть. Призначення, доля і вчинки носіїв літери «М» в іменах, які зустрічаються на сторінках роману «Повія», також розділені навпіл і забарвлені відтінком протиставлення.

Початкова літера імені Христі «Х» «у східному езотеризмі має значення «людини всередині своєї оболонки» [5, с. 508]. З огляду на це, можемо зробити припущення, що натура Христі була розчакхнута свідомою і підсвідомою площинами ще на початку роману, і жінка із нахилами до проституції жила у Христі на підсвідомому рівні в оболонці простої селянської дівчини. Христя, яку було виховано у традиціях патріархально-сільської моралі, раптом не хоче скоритися матері і розпрощатися із обновкою – чобітками – кращими, ніж у самої Горпини. Бути гарною – природне бажання кожної жінки. Хіба за це можна засуджувати її? Та Христя хоче бути не просто гарною, а кращою за всіх. Вона з радістю біжить із подругами колядувати, залишаючи напівживу від горя і втрати матір на самоті з її невтішними думками. Чи не дивною видається поведінка героїні, чи не швидко вона забула померлого батька? Критики пояснювали це могутнім покликком молодості. Втім, на нашу думку, горе у будь-якому віці є тяжким ударом, який краще витримувати поряд із рідними і дорогими людьми.

Справжнє єство Христі розкривається, коли свідомо і несвідомо площини міняються місцями, і Христя перевтілюється в Наталю. В езотеричному символізмі «N» (H) є виразником руйнуючої сили води. Подібність «M» і «N» вбачають лише у їхньому графічному зображенні як зображенні морських хвиль або змія, що звивається. По суті ж «M» віддавна протиставляється «N» (H) як символ створення символу руйнації. Таким чином Христя, ставши дорогою повією Наталею, спалела всі мости за собою. «Перед Христею стояло безнадійне скитання – відплата за ті розкоші, які приходилось пережити, голод і холод далекого шляху, а бог знає – може, де і смерть нагла під тинком...» [3, с. 382].

Отже, «внутрішня тиранія літер» [2], з яких складаються імена героїнь твору, суголосна тиранії українського фалократичного суспільства ХІХ ст., спрямованої на жінку.

Узагальнюючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що міфологічна символіка літер є невід'ємною частиною тканини художнього твору й несе на собі велике ідейно-художнє навантаження, доповнюючи й увиразнюючи комплекс художніх засобів, майстерно використаних автором у романі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія української літератури ХІХ ст. (70–90-ті роки): у 2 кн. : підручник / О. Д. Гнідан, Л. С. Дем'янівська, С. С. Кіраль та ін.; за ред. О. Д. Гнідан. Київ: Вища школа, 2003. Кн. 1. 575 с.

2. Левченко Н. М. Феноменологічна екзегеза імені як конструент психологічної характеристики літературних героїв: роман Панаса Мирного «Повія». URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1652/1/13.pdf>.

3. Мирний Панас. Повія : збір. тв. у 7 т. / упоряд. Н. О. Вишневська. Київ:

Наукова думка, 1969. Т. 3. 530 с.

4. Пахаренко В. І. Основи теорії літератури. Київ: Генеза, 2009. 296 с.

5. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / сост. В. Андреева и др. – Москва: Локид; Миф, 1999. 576 с.

УДК 811.161.2'373.23:82-94

Г. Д. Панчук
Тернопіль

СИСТЕМА ВЛАСНИХ ІМЕНУВАНЬ У РОДИНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ (за кн. «Леся Українка Листи 1876-1897»)

Активізація розвитку антропоніміки як наукової галузі, посилений інтерес до рідних історичних особових назв – явище не випадкове, а продиктоване науковими й практичними потребами, власним самоусвідомленням. Якщо власні назви у художніх текстах останнім часом активно досліджуються, то робіт щодо аналізу антропонімів у епістолярії практично немає. Справедливо зазначає Н.М. Журавльова, що часткове вирішення такої проблеми знаходимо у працях К. Радевича-Винницького [7, с. 110-120], С. К. Богдан [1, с. 375-376; 2, с. 228-229]. У цьому напрямку працює сама Н.М. Журавльова [3, 4, 5].

Метою нашої публікації є показати особливості називання в родинному колі Лесі Українки та вживання нею антропонімних форм за листами письменниці протягом 1876-1897 рр.

Повні імена сестер Лесі Українки були такі: Ізидора, Оксана, Ольга. Проте у листах дуже часто трапляються варіанти названих імен чи й зовсім інші лексеми. Попри повне ім'я, Ізидору (1888-1980) Леся часто називає усіченим ім'ям Дора: *Дора* < *Ізидора* чи усічено-суфіксальним Дорочка: *Дорочка* < *Ізидора*. А у примітці до листа бабусі Драгомановій Є.І. від 1899 р. зазначено, що «у листах Леся Українка ніжно називає її (Ізидору –авт.) Дроздиком, Патіком, Патею, Гусінькою, Білою Гуссю, Гусицею, Гусиком, Коротшою Гуссю» [6, с. 61].

Оксану (1882-1975), крім повного імені, Леся Українка називає суфіксальними варіантами *Оксанка*, *Оксаночка*. Цікаві й інші найменування сестри: різноструктурні варіанти імені Тамара: *Марочка*, *Марусичка*, *Марця*, *Тамарця*. Справа в тому, що до хрещення дівчинку вдома називали Тамарою. Це підтверджують відповідні примітки: «Дівчинку спочатку домашні називали Тамарою (Марцею, Марунечкою), але охрестили Оксаною» [6, с.43], «вчора охрестылы Тамару, впрочем вона тепер вже не Тамара, а Оксана, бо мама переіменыла ій имя» [6, с. 47]. А ще Оксану домашні називали *Уксус*, *Уксусок*: «Так у колі сім'ї називали сестру Оксану» [6, с. 94].

Ольгу (1877-1945) домашні теж не обділили різними найменуваннями. Проте варіантів імені Ольга у листах не трапляється. Натомість маємо широку палітру інших імен, котрими називали цю дівчину: *Зірка*, *Лиля*, *Лілічка*, *Ліля*, *Ліцик*, *Ліцик*, *Олег*, *Олеся*, *Ольга*, *Пуц*, *Пуць*, *Пуцик*. У примітці до листа братові Михайлові зазначено: «Зменшено-пестливе від Пуц, як у родині жартівливо називали Ольгу, сестру Лесі Українки. Її в листах часто згадано під іншими

іменами, а саме: Ліля, Лілея, Ліцик, Пуцик, Олег, Зірка. [6, с. 59]. А ще Ольгу називали *Пуцинда, Пуць-ішаць, і навіть Олег-«вещий»* [6, с. 231].

Брат Микола (1884-1937) для домашніх був *Кахоточок-голубочок, Кахіня, Кахота, Кох*: «Так рідні називали Миколу, трапляються й інші ймення: Кухота, Кухоточка, Кохіня, Кукота, Миколочка, Микось, Микунько, Гусь» [6, с. 54]. Як бачимо, Миколу називали й зменшено-пестливими (суфіксальними чи усічено-суфіксальними) варіантами імені: *Миколочка, Микось, Микунько*. А у листі [6, с. 49] до бабусі Драгоманової Є. І. читаємо: «Хлопчик трошки підріс, мама дуже хоче его назвати Юрієм або Романом, але всім ці імена не подобаюцца». А у наступному листі: «Тим часом називають Мыколою, але ще невідомо, як его назовуть» [6, с. 50].

Михайла (1869-1903), найстаршого з дітей Косачів, кликали *Михайликом, Мишею, Мішею*. Леся улюбленого брата ще називала *Кна-кна* (кнакна). У примітці [6, с. 64] читаємо: «Леся Українка користувалася дитячим словом брата Миколи (усе довге та тонке), називаючи так усіх юнаків, у тому числі й Михайла).

Сама Леся (1871-1913), за сторінками власних листів, має теж різні імена. Одне з них *Зея*. У примітці [6, с. 94] зазначено: «Зея, Зеїчка, Зеїчок – так за спогадами О. Косач-Кривинюк, рідні називали Лесю Українку після того, як побачили в ілюстрованому каталозі малюнок кукурудзи «Зея японка» і помітили, що дівчина подібна до цієї рослини – тонкої, високої та ясної». Маленьку Лесю ще називали *Лося*. Проте лист від червня 1876 р. вона підписала Леся. У примітці до цього листа сказано таке: «Леся – підпис, що означав, згідно з допискою матері, відмову від попереднього «Лося» [6, с. 37]. Черговий лист до бабусі Драгоманової Є.І. Леся підписала: Ваша Ліля [6, с. 46]. У примітці до цього листа читаємо: «Очевидно, Леся Українка помилилася, підписуючи лист, про що свідчить сам текст (незадовго перед тим дівчинка перенесла операцію на кисті лівої руки). А ще за нерозлучність Михайла і Лесю вдома називали *Мишолосіє* [6, с. 175].

Епістолярний етикет передбачає відповідну номінацію адресанта, у нашому випадку Лесі Українки. Найчастіше листи (а у першому томі їх вміщено 256 од.) вона підписувала Леся (близько 180). Меншою мірою вживала такі номінації: Л.Косач, Л.К., Леся Українка. Поодинокі трапляються Зея, Ліля, Л.У, Леся Українка (Л.Косач), Ларисса Косач, Л., L., Lesia.

Як бачимо, цікавість людини, пересічної чи непересічної, до власного імені очевидна. Система імен, їх варіантів, мотиви називання у родині Лесі Українки привертають увагу, а її епістолярій є благодатним матеріалом для дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдан С. К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. Київ: Рідна мова, 1998. 475 с.
2. Богдан С. Типологічне й індивідуальне в епістолярній поведінці Василя Стефаника: звертання. *Вісник Львівського університету. Серія Філологічна*. Львів, 2004. Вип. 34. Ч. II. С. 225-230.
3. Журавльова Н. Про величання на ім'я та по батькові у листах письменників ХІХ – початку ХХ століття. Вибрані листи Пантелеймона Куліша

українською мовою писані. Нью-Йорк – Торонто. *Наукові записки Тернопільського держ. пед. університету ім. В. Гнатюка. Серія: Мовознавство*. Тернопіль, 2003. Ч. 2. С. 40-45.

4. Журавльова Н. М. Мовна ввічливість українців кінця XIX – початку XX ст. та її відображення у творах Марусі Вольвачівни *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2012. № 1. С. 185-190.

5. Журавльова Н. М. Мікрополе етикетних антропонімів української епістолярної ввічливості XIX – початку XX ст. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2008. № 2. С. 76-82.

6. Леся Українка. Листи 1876-1897. Київ: Комора, 2016. 507 с.

7. Радевич-Винницький Я. К. Етикет і культура спілкування. Львів: Сполом, 2001. 223 с.

УДК 81'373.7

*Н. М. Пасік
Ніжин*

ПОДВІЙНА АКТУАЛІЗАЦІЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У ХИМЕРНІЙ ПОВІСТІ В. ДРОЗДА «ІРІЙ»

Специфіку художнього моделювання дійсності, гомогенність естетичного її відтворення значною мірою зумовлює кореляція художньої та стильової норм. У цьому контексті покажемо є художнє мовлення яскравого представника української химерної прози 70-х рр. XX ст. Володимира Дрозда, для творчого почерку якого, як і для химерної прози в цілому, характерні експерименти зі словом, мовна гра в різних її проявах. Так, текстове полотно його повісті «Ірій» рясніє семантично й структурно-семантично видозміненими фразеологічними одиницями (далі – ФО), серед яких функційно навантаженою у зв'язку зі стильовою домінантою химерності, на наш погляд, є подвійна актуалізація, здатна спрямовувати текстотвірний вектор, на психокогнітивному рівні інтегрувати реальний та ірреальний світи [3, с. 157].

Попри те що теоретичні аспекти семантичних і структурно-семантичних змін ФО ґрунтовно розглянуті в працях Л. Авксентьева, М. Алефіренка, Л. Безрукової, В. Білоноженко, І. Гнатюк, А. Куніна, Ю. Прадіда, Л. Скрипник, Г. Удовиченка, В. Ужченка та інших учених, модифіковані структури В. Дрозда залишилися поза увагою дослідників. Лінгвостилістичний і когнітивно-ономасіологічний аспекти аналізу підсилюють актуальність порушеної теми.

Мета нашої розвідки – проаналізувати механізми й прагматичну роль подвійної актуалізації ФО в контексті стильової домінанти химерності на матеріалі повісті В. Дрозда «Ірій».

Дослідники слушно вказують, що можливість одночасного сприйняття в стійкому виразі буквального й переносного значень ФО закладена в самій природі зворотів, адже через потенціал внутрішньої форми для них показова семантична двоплановість [1, с. 87]. Існування в мові омонімічних стійких і вільних сполучень слів створює потенційні умови для мовної гри – зведення в одному комунікативному відрізьку первинної і вторинної одиниць.

У науковій літературі описані різні способи подвійної актуалізації ФО [Там само, с. 87–106], усі вони заявлені в досліджуваному масиві з різним ступенем продуктивності, і щораз функційно-прагматичне навантаження дисемічних зворотів корелює зі стильовою домінантою химерності [3, с. 157].

Так, повна подвійна актуалізація пов'язана з обігруванням семантики всієї ФО в спеціально створеному автором контексті. Скажімо, узуальна ФО *розбити (побити) глек (глека, горщик, горщика, макітру)* 'розірвати, порушити дружні стосунки; посваритися; розірвати шлюбні зв'язки; розлучитися' [4, с. 743] генетично пов'язана із синтаксично вільним словосполученням. Ця внутрішня форма сприймається адресатом мовлення паралельно з фразеологічним значенням, створюючи подвійний семантичний план і, відповідно, стилістичний ефект гумору, неочікуваності, стирання меж між дійсністю й фантазією: *...втрутилися дядько Денис та баба Одарка і невзбаври горшки родини Солом'яників були побиті на дрібне череп'я* [2, с. 37]. Актуалізації семантики прототипу сприяє контекстуальне оточення, а також експлікація й синтаксичні зв'язки компонентів ФО з іншими членами речення.

Більш виразно стильова домінанта химерності реалізується у випадку неодноразової подвійної актуалізації, коли подальший контекст уточнює, у якому саме значенні слід розуміти попередній вислів. Раптове зміщення плану значень із конотативного в денотативний не виправдовує очікувань реципієнта й формує гумористичний ефект, як-от: *Камінь упав з мого серця і покотився двором, там його зловив дядько Денис та став точити об камінь купило, що за останні дні притупилось* [2, с. 69]. Семантична модифікація підсилена структурно-семантичними змінами – лексичною метонімічною і синонімічною субституцією та структурною експлікацією, за якої акцентується процес (пор.: *камінь з душі (з грудей) спав (скотився, звалився)* 'кому-небудь стало легко, спокійно, хтось заспокоївся' [4, с. 363]). Ці прийоми ніби руйнують цілісність звороту й змушують адресатів сприймати його буквально. Компоненти ФО *купило притупило* 'немає грошей' [4, с. 405] також функціонують із прямим значенням і тільки натякають на існування цілісного виразу.

Інакше здійснюється подвійна актуалізація в тих стійких зворотах, які не мають генетичного прототипу серед вільних словосполучень. Часткову подвійну актуалізацію фіксуємо, наприклад, у такому випадку: *Підбори дівчачих черевиків весело вицокували по місячній стежці, і мені здавалось, що я на сьомому небі, а не на першому, земному* [2, с. 65]. У фразеологізмі *на сьомому (десятому, п'ятому) небі* 'дуже задоволений, радісний, безмежно щасливий' [4, с. 539] неможлива реалізація семантичної двоплановості всіх складників, обігрується тільки атрибутивний компонент.

За подібних модифікацій можливе двопланове сприйняття як окремих компонентів ФО, так і виразу в цілому, тоді в заданих автором умовах семантизації зазнають усі компоненти звороту, який не має і не може мати синтаксично вільного відповідника. Подвійна актуалізація при цьому все ж буде частковою, а не повною: *Я взявся обіруч за край неба і прихилив небо до її ніг, взутих у чорні лаковані туфельки* [2, с. 62]. ФО *прихилити небо* має лише один план значення – фразеологічний, буквально розуміння принципово неможливе. Однак В. Дрозд попри порушення предметно-логічної дистрибуції штучно створює контекст, у якому фразеологічне словосполучення реалізується

як вільне. Такі умовності, безсумнівно, репрезентують художнє бачення світу й необхідні як текстотвірний чинник.

Як і повна, часткова подвійна актуалізація може ускладнюватися, комбінуючись із різними прийомами структурно-семантичної трансформації, скажімо, з поширенням компонентного складу ФО: *Позаяк хазяйство Солом'яників розвіяв вітер невдач, а задарма їсти тітчин хліб мені не хотілося, я старатливо бив у саду березовим оцупком байдики, виляски прудко розбігалися довкола, а мені тільки того й треба було...* [2, с. 38] (пор.: *байдики (байди) бити* 'бути без діла, весело проводити час; розважатися; нічого не робити, марнувати час; ледарювати' [4, с. 23–24]). Ефектом від руйнування узуальної структури в заданому контекстуальному оточенні є інтеграція реальних та ірреальних координат у межах однієї химерної моделі світу.

Отже, базуючись на переключенні планів перцепції, подвійна актуалізація ФО забезпечує в художньому мовленні В. Дрозда алогічну мовну гру, багатоплощинне сприйняття вербальних знаків, моделює умовно-фантастичну картину світу, що корелює зі стильовою домінантою химерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоноженко В. М., Гнатюк І. С. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів. Київ: Наук. думка, 1989. 156 с.
2. Дрозд Володимир. Вибрані твори: у 2 т. Київ: Рад. письменник, 1989. Т. 2 : Повісті. Романи. 552 с.
3. Пасік Н. М., Воєводіна Г. М. Подвійна актуалізація і розгорнута фразеологічна метафора в химерній прозі Володимира Дрозда. *Література та культура Полісся. Серія «Філологічні науки»*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. Вип. 77. № 2. С. 157–167.
4. Фразеологічний словник української мови : в 2 кн. / укл. В. М. Білоноженко та ін. Київ: Наук. Думка, 1993. Т. 1–2.

УДК 372.8

О. М. Парфенюк
Київ

ІГРОВІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Вивчення іноземних мов в сучасному суспільстві стає невіддільною складовою професійної підготовки фахівців економічного напрямку, більше того від якості їх мовної підготовки залежить успішне вирішення різноманітних питань і створення нових контактів із зарубіжними партнерами. Тому метою університетів є забезпечення необхідного рівня володіння іноземною мовою для продовження кар'єрного шляху. Багато в чому засвоєння матеріалу залежить від методики роботи викладача іноземної мови, від вміння користуватися різними сучасними методиками в контексті вирішення конкретних освітніх задач. Зазвичай традиційні підходи спрямовані на педагога, який буде слідувати крокам, вже визначеним у методичних матеріалах, він не завжди може гарантувати успішне засвоєння інформації студентами. Щоб покращити якість викладання, можна використовувати ігрові методики, які будуть представлені у роботі.

Концептуальна карта (concept map) – графічне зображення для організації та представлення знань. Вони включають в себе поняття у формі кола або квадрату, а також зв'язок між ними. Основна мета відображення полягає у тому, щоб студенти виявили, визначили та розвинули розуміння взаємопов'язаних частин складних термінів. Створюючи мережу та зв'язок між поняттями чи граматичними одиницями, студент має змогу краще запам'ятати візуальний матеріал.

Методика **головоломки** (jigsaw) взята безпосередньо з головоломки. Метою є вивчення та розуміння великої картини, проблеми. Як і в головоломці, картина складається з численних взаємопов'язаних частин. Першим студентам пропонується скласти конкретні частини загальної картини, вони повинні працювати як команда для інтеграції та зв'язку своїх конкретних знань та розумінь таким чином, щоб сприяти аналізу та синтезу загальної картини. Студенти вивчають тему найкраще, коли їм доводиться це пояснювати, а структура головоломки створює умови, в яких студенти стануть вчителями, які пояснюють один одному надані поняття [1].

Методика **короткої промови** полягає в тому, щоб щотижня студентам надавали тему, в межах якої вони мали б виголосити коротку промову з десяти речень. Матеріал для цього студент шукає сам, таким чином його аналізуючи. А під час самого виступу він буде вдосконалювати свої розмовні навички [2].

Методика **Китайгородської** полягає в інтенсивному навчанні, активності у взаємодії викладача та навчальної групи, студентів між собою. Рольові ігри використовуються в процесі навчання, де кожен студент може взяти для себе окрему роль, а потім зіграти її в імпровізованій виставі, наприклад, це може бути ситуація між підприємцем та інвестором, представлення нового продукту клієнтам.

Дебати є формою навчання, в якому студенти беруть участь у дослідженнях, навчанні та визнанні альтернативних точок зору. За допомогою ним зменшуються упередження як студентів, так і викладача; покращуються навички аналізу, логічного та критичного мислення, усного спілкування, роботи у команді. Дебати дають можливість сперечатися як з фактами, так і з переконанням. Одна команда виступає «за» пропозицію, а інша команда – проти і намагається спростувати аргументи позитивної команди.

Висновки. На сьогоднішній день існує величезний вибір методик навчання іноземної мови. Розглядаючи різноманітні шляхи навчання, викладачі можуть доповнювати традиційні методики викладання. Це дозволить досягти більш високих результатів там, де традиційні не справляються. Головне завдання – обрати методику, що буде підходити студентам для засвоєння інформації. Беззаперечною перевагою ігрових елементів є підвищення інтересу студентів до предмету, розвиток мотивації навчання і їх пізнавальної активності. Все це дає можливість в природній для них формі засвоювати нову інформацію і показувати хороший результат навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Harris P. Non-Traditional Teaching & Learning. *Montana State University*. URL: <http://www.montana.edu/facultyexcellence/Papers/activelearn2.html>.
2. Nilesh T. Effective Methods of Teaching and Learning English as a Second Language. *Epitome: international journal of multidisciplinary research*. 2016. URL:

УДК 372.8

*О. А. Писарева
Бахмут*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У сучасному світі школа постійно отримує нові виклики, розвиток телекомунікації та інтернету, розповсюдження соціальних мереж, поява нанотехнологічних пристроїв. Завдяки цьому отримати будь-яку інформацію стало просто і швидко. Варто визнати, що знання стали доступними, як ніколи. Реальність сучасного школяра така, що, з одного боку, цінність знань нівельована доступністю, з іншого, їх така кількість навіть в окремій сфері, що інформацію не те, що опанувати, систематизувати складно, проте, з огляду на існування безлічі інструментів отримання знань навчання залишається пріоритетним.

В основу освітньої, пізнавальної, інформаційної та професійної сфери діяльності людини покладено читання. Зростання об'єму інформації потребує збільшення темпу читання та пошуку нових інструментів підвищення ефективності сприйняття матеріалу. Таким чином читання є базою не лише для отримання освіти, але й для самоосвіти упродовж усього життя. Одночасно з цим у суспільстві відчутна втрата інтересу до читання. Тому, у шкільних навчальних програмах, починаючи з початкової школи, розвиток інтересу до читання є одним із найважливіших завдань курсів «Читання», «Світова література», «Українська література». У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що метою літературного читання є формування читацької компетенції учня, ця ж мета зберігається і в середній, і в старшій школі. Питання суті читання та його складових розглядали психологи, соціологи, філософи, відзначаючи зовнішню і внутрішню сторони читання.

Активізація наукових кіл навколо проблеми формування читацької компетенції в учнів шкіл викликана також змінами ціннісних орієнтацій. Випускник школи – це, насамперед, не інтелектуальний ресурс, а комунікативна, творча, відповідальна, здатна до розвитку особистість, готова розв'язувати життєві та професійні питання. Отже, повинен змінитися і «портрет» вчителя, замість головного джерела інформації він стає фасілітатором, провідником та спостерігачем, створювачем умов та можливостей для застосування учнями умінь і навичок. Поняття «компетенція» увійшло в широкий обіг лише у 70-х роках ХХ століття у сферу бізнесу, і протиставлено спеціальним знанням та умінням – «кваліфікації». Поняття «компетенція» іноді вживається на позначення синоніма «компетентність». А. В. Хуторський розділяє ці поняття, розуміючи під компетенцією деяку відчужену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки учня, а у компетентності – вже особисту якість (характеристику), яка відбулася.

Згідно з державним стандартом виділяють базові технології, які підтримують компетентісно-орієнтоване навчання: проблемне навчання, проектна та дослідницька діяльність, технологія когнітивного навчання і у глобальному інформаційному співтоваристві, рішення винахідницьких завдань, особистісно-зорієнтований підхід, діяльнісний підхід, розвиваюче навчання, розвиток критичного мислення.

Отже, компетентісний підхід – це, перш за все, оволодіння учнями комплексу компетенцій, необхідних для адаптації в соціальному світі. Концепція ключових компетенцій була прийнята Радою Європи у 1996 році і налічує 150 позицій. З цього переліку було сформовано класифікацію ключових освітніх компетенцій: цілісно-сміслові, загально-культурні, пізнавальні, інформаційні, комунікативні, моральні, автоматизаційні. На думку О. Вахрамєєвої, учитель-словесник навчає «учня читати, працювати з додатковою літературою, мислити, говорити, аргументувати, висловлювати думки з приводу побаченого та почутого» [3]. О. Ісаєва визначає чотири парадигми (концептуальні моделі освіти), характерні для сучасного уроку світової літератури: особистісно орієнтована, читацькоцентрична, компетентісна і культурологічна [5, с. 2-4]. Програма з дисципліни «Світова література» передбачає розвиток не тільки базових компетенцій, але й предметної літературної компетентності, до складу якої входять читацька, комунікативна, емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна, компаративна та інші.

Досвід вчителів практиків показав, що базовою умовою формування стійкого інтересу до читання є ефективна організація курсу «Літературного читання» у початковій школі.

Важливими в визначенні шляхів формування інтересу до читання можуть стати дослідження психологів. С. Л. Вальдгард зазначає: «Вся трудность вопроса состоит в том, что чтение одновременно является и социальным, и индивидуальным психологическим процессом. Читаю я, читатель, я интересуюсь, понимаю, соглашаюсь, усваиваю, эмоционально реагирую. Все происходит в моем головном мозгу, в моем сознании, во мне, как в субъекте поведения» [2, с. 67].

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що ефективність процесу формування та утримання інтересу до читання в учнів 5–11 класів залежить, по-перше, від організації курсу «Літературне читання» у 1–4 класах таким чином, щоб пізнавальна діяльність будувалась на потребі учня в роз'ясненнях понять та явищ і подальшого практичного використання отриманих умінь та навичок, як в системі літературної освіти, так і в інших сферах; по-друге, від фокусування на читанні як мотиві задоволення потреби у пізнанні та саморозвитку, духовно-моральному, особистісному спілкуванні; по-третє, від створення умов для самостійного вирішення складних завдань, контролю та оцінки отриманих результатів, з визначенням подальшої зони розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богосвятська А. І. Сучасні педагогічні технології у практиці вчителя світової літератури. *Зарубіжна література в школах України*. 2012. № 7–8. С. 56–63.

2. Вальдгард С. Л. Очерки психологии чтения. Санкт-Петербург: Изд-во РНБ, 2010. 135 с.
3. Вахрамеева О. Развитие рациональной продуктивной компетентности на уроках украинской литературы. URL: <http://osvita.ua/school/theory/6513/>
4. Данилов М. А. Дидактика средней школы. Москва: Наука, 1975. 298 с.
5. Исаева О. Про основні парадигми шкільної літературної освіти. *Всесвітня література в СШЗУ*. 2011. № 1. С. 2–4.
6. Карнаух Т. Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках читання. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 21–23.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 311 с.
8. Светенок Л. К. Проблема формування кваліфікованого читача в методиці викладання зарубіжної літератури на сучасному етапі. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. Вип. 15. Житомир: Житомирська ДПУ ім. І. Франка, 2004. С. 65–68.
9. Товста О. М. Підготовка компетентного читача на уроках літератури. URL: <http://sas1.at.ua/index/0-68>
10. Трунова В. Основні положення щодо позакласного читання в початкових класах. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 21–23.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
12. Шахрай В. Організація театральної-ігрової діяльності школярів як засобу їх соціального розвитку у процесі навчання. *Рідна школа*. 2012. № 1–2. С. 33–38.

УДК 811.138.1'42

*Н. П. Пожидаева
Бахмут*

К ВОПРОСУ О ВТОРИЧНОЙ ИНОКУЛЬТУРИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Участники межкультурной коммуникации традиционно рассматриваются как отправитель культуры-источника и реципиент культуры-получателя, а также дополнительно посредник где-то между ними, обычно ближе к получающей культуре. В ситуациях, осложнённых технической коммуникацией (как правило, посредством электронных гаджетов), такая биполярная модель уступает место более сложной. А именно, группа специалистов генерирует какой-либо текст и передаёт его широкому кругу реципиентов, представляющих различные национальные культуры [3, с. 215]. Такая модель предполагает, что посредник является активным участником группы генераторов текста, причём чаще всего это тот, кто использует свои специальные знания коммуникативных норм той или иной культуры реципиента. При таком раскладе культура реципиента является лишь частью общей национальной культуры. Такая модель, тем не менее, не работает для воспроизведения текстов традиционной национальной культуры.

Таким образом, такую культуру-реципиент уместно называть специфическая локаль [4, с. 3], что следует понимать как некий социум, в котором совмещаются культурные, лингвистические и экономические параметры в целях получения взаимной выгоды. Именно такие группы людей образуют профессиональные интеркультуры, которые возникают как результат пересечения культур в процессе вторичной инокультуризации, при котором изучаются и интегрируются различные культуры. Вторичная инокультуризация предполагает также интеграцию технических и организационных навыков, которые являются частью профессиональной культуры или культуры компании. Таким образом, это позволяет представить интеркультуру как развитие первичной культуры специфической локали посредством первичной инокультуризации. Основной задачей таких социумов является налаживание коммуникации между представителями первичных культур. Вторичная инокультуризация, тем не менее, не должна позиционироваться как простое изучение второй первичной культуры. Украинец не может стать англичанином только из-за того, что он изучил особенности английской культуры. Это сложный процесс приобретения знаний и навыков определённого профессионального сообщества, что в итоге позволяет присоединиться к этому социуму.

Быть членом какой-либо профессиональной интеркультуры обозначает владеть знаниями, по меньшей мере, о двух первичных культурах. Переводчики по определению есть члены интеркультур, причём их участие в первичной культуре не аннулируется. Любой профессионал, участвующий в межкультурной коммуникации, является членом профессиональной интеркультуры, причём не всегда они выполняют роль посредников-переводчиков. Профессиональные интеркультуры обычно состоят из людей различного происхождения, каждый из них вносит свои культурные знания и опыт в дополнение к своим техническим навыкам. Именно различия в происхождении и являются отличительной чертой, самобытностью профессиональной интеркультуры. Билингвы также могут принадлежать к определённым профессиональным интеркультурам, т.к. они участвуют в межкультурной коммуникации посредством переключения кодов. Но именно специальные профессиональные навыки этих людей облегчают сложность межкультурного общения.

Относительная автономия профессиональных интеркультур помогает принимать независимые решения в ходе межкультурной коммуникации. Таким образом, профессиональные группы не только высвечивают культурные различия, но и в определённой мере влияют на степень восприятия таких культурных различий другими, первичными, культурами. По роду своей деятельности переводчики обладают огромной силой влияния такого рода, особенно если речь идёт о скрытых формах влияния при письменном переводе. Следует отметить, что при нарастании сложности межкультурного общения растёт и влияние профессиональных интеркультур.

Глобализация вносит свои коррективы в развитие профессиональных интеркультур как хранителей определённых знаний общества. Целесообразно отметить, что именно такие профессиональные сообщества лишены ярко

выраженной национальной самобытности, а их автономный профессионализм стоит на первом месте [2, с. 18]. Объясняется это принадлежностью членов таких групп к различным национальным и языковым первичным культурам. В интересах каждого профессионала повышение уровня знаний в своей сфере деятельности, что достигается проще и быстрее, если абстрагироваться от языковой самобытности. Благодаря такой относительно слабо выраженной индивидуальности профессиональные интеркультуры не стремятся к снижению уровня сложности межкультурной коммуникации.

С ростом глобализационных процессов возрастает потребность в мобильности капитала и труда. Тем не менее, перевод как участник межкультурной коммуникации служит определённым ограничителем такой мобильности. В то время как некоторым политическим силам выгодно поддерживать иммобильность капитала, возникает противовес таким силам, что приводит к развитию различных форм межкультурного общения, а именно использованию международного языка общения, глобального языка, вспомогательного языка, наконец, лингва франка. В роли таких форм выступает английский язык с его разновидностями: *new Englishes*, *world Englishes*, *global English*, *English lingua franca (ELF)*, *English as international auxiliary language*.

В интересах международного капитализма поддерживать ведущую роль перевода с целью содействия укреплению культурных различий. В государственных интересах не поддерживать развитие мобильности труда, т.к. это неизбежно приведёт к изменениям территориальных принципов и будет подрывать принципы государственного контроля и демократии [1, с. 23]. Таким образом, использование перевода при межкультурном взаимодействии предопределено на политическом и государственном уровне.

На волне глобализации и развития современных технологий английский подчинил мир так, как это не удавалось ни одному языку в истории человечества. Специалисты утверждают, что к англоязычному миру относится почти полтора миллиарда человек. На английском как на неродном языке сегодня разговаривают в три раза больше тех, для кого он родной. Английский уже сегодня является вторым языком для граждан Европейского Союза с населением почти 500 млн. Поскольку в основе глобальной модернизации лежит научная революция, английский превратился в средство доступа к знаниям и стал способом их распространения. Если глобальный английский начался с развития доминирующих Британской и Американской империй, то теперь он является основным языком еще одной де-факто империи – Интернета.

В дальнейшем последствием глобализации непременно станет возрастающее смешение культур внутри государств. Не исключено, что сам управленческий аппарат государства и станет профессиональной интеркультурой в результате процессов вторичной инокультуризации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Colas D. Les politiques d'aide. Paris: Payot, 1992.
2. Frow J. Cultural Studies and Cultural Value. Oxford: Oxford University Press, 1995.

3. Lambert J. La traduction, les langues et la communication de masse. Les ambiguïtés du discours international. *Target*. 1 (2). 1989. С. 215-237.

4. Pym A. Theory of Cross-Cultural Communication. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 2003. 21 p.

УДК 811.161.1' 367

Л. В. Пономаренко
Харьков

СРЕДСТВА СИНТАКСИЧЕСКОЙ АВТОРИЗАЦИИ В РУССКИХ ПОВЕСТЯХ Т. Г. ШЕВЧЕНКО

Изучение творчества Т. Шевченко не утрачивает своей актуальности. К наследию великого поэта и писателя принадлежат русские повести, написание которых приходится на 40-е – начало 60-х годов XIX века. Исследованием языка Т. Шевченко занимались А. Балясный, А. Белецкий, И. Белодед, Л. Булаховский, В. Ващенко, Г. Ижакевич, В. Ильин, З. Кирилук, Т. Космеда, Г. Левченко, П. Плющ, Ф. Прийма, С. Пугач, Т. Стаканкова, З. Франко, Т. Черторижская и другие. Синтаксис его произведений на русском языке характеризуется многообразием структурных типов синтаксических построений, их интонационной многоплановостью.

Цель статьи – установить средства синтаксической авторизации в русских повестях Т. Шевченко и раскрыть их роль в тексте.

Одной из особенностей современной лингвистической науки является ее антропоцентризм, сущность которого заключается в рассмотрении языкового явления с точки зрения говорящего. На этом принципе основаны исследования русского синтаксиса в коммуникативном и функциональном аспектах. Понимание предложения происходит на формальном, семантическом и коммуникативном уровнях. С этим связана синтаксическая категория авторизации. Современные теории (М. Всеволодова, С. Гричин, О. Копытов, Т. Шмелева) не дают единого определения авторизации, а также роли, которую она выполняет в ряду категорий предложения [1]. Понятие авторизации впервые сформулировано Г. Золотовой в рамках функционального и коммуникативного синтаксиса. Конструкции, объединяющие значения сообщения о признаке предмета и сообщения о характере восприятия были названы авторизованными [2, с. 221]. В. Филатова, исследуя явление авторизации на материале художественных текстов, определяет авторизацию как способ оформления художественного дискурса, показатель индивидуально-авторской манеры повествования [4, с. 9]. Разделяя точку зрения В. Филатовой, мы исходим из того, что основными единицами авторизации являются авторизованные предложения, имеющие значение восприятия, ментальной деятельности, речи и оценки. «Возможности оформления авторизации зависят от типового значения сообщения, а в пределах этих возможностей говорящий предпочитает тот или иной вариант соответственно коммуникативно-стилистическим условиям речи» [2, с. 264].

Анализ языкового материала русских повестей Т. Шевченко позволяет выделить конструкции, являющиеся синтаксическими средствами авторизации.

К ним относятся пояснительные конструкции и риторические вопросы. Пояснительные конструкции поясняют смысл предшествующего слова, дают ему другое определение, то есть выражают отношения тождества между двумя явлениями или между двумя обозначениями одного и того же явления. Пояснение обогащает предложение в содержательном плане, несет в себе новую информацию, иногда является главной смысловой частью сообщения [3, с. 34-35]. Наиболее употребительными являются пояснительно-уточнительные конструкции. Они имеют значение разъяснения: *Все шло своим чередом, т. е. шло так, как угодно было Марье Федоровне (Несчастный)*; конкретизации: *Квартира была приискана усердной Юлией Карловной именно такая, какая ей была нужна: и светленькая, и уютненькая, а главное, дешевенькая и почти рядом с благородным пансионом, т. е. с приходским училищем (Несчастный)*; субъективной интерпретации того или иного факта: *Юлия Карловна, получивши сей драгоценный документ, показала его будущему аудитору, и решено было немедленно приступить к делу, т. е. приступить к Марье Федоровне, чтобы выдала еще тысячу рублей на свадьбу (Несчастный)*. В конструкциях конкретизации автор уточняет место, время, образ действия: *И я пользуясь сим добрым случаем, отпросился у управляющего месяца на два в Дигтяри, т. е. на ферму (Музыкант)*. Используя конструкции для субъективной интерпретации, Шевченко дает оценку, определяет скрытое содержание, значимость того или иного события: *А у меня слово закон, и я теперь намерен сделать два дела за одним присестом: исполнить закон и пополнить пробел сегодняшнего дня, т. е. дня прибытия моего к родичам (Прогулка с удовольствием и не без морали)*. Шевченко также широко использует отождествляющие пояснительные конструкции, которые, в свою очередь, делятся на конструкции, выражающие тождество между двумя явлениями; конструкции, выражающие тождество между двумя обозначениями одного признака; конструкции, включающие перевод с одного языка на другой.

К синтаксическим средствам авторизации относятся риторические вопросы, которые выполняют функции усиления экспрессии, эмоционального тона устной речи; установления контакта между говорящим и слушающим; констатации факта; передачи сообщения с приданием некоторого пафоса высказыванию; побуждения: *Карл Павлович постоянно мною доволен – какое же может быть отраднее, существеннее поощрение для художника? (Художник)*. Риторические вопросы содержатся как в речи автора, так и в речи героев повестей. Они помогают читателю воспринимать действительность так, как хотел ее представить автор [5, с. 53].

К синтаксическим средствам авторизации в повестях Шевченко также относятся авторские обращения и размышления, лирические отступления, высказывания в форме предложений с восклицательной интонацией, вставные слова и конструкции, обособленные члены предложения. Все они являются предметом нашего дальнейшего исследования.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить, что пояснительные конструкции и риторические вопросы являются синтаксическими средствами авторизации, которые автор использует для успешной коммуникации с читателем и проявляет себя как языковая личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурин И. В. Категория авторизации в предложении и тексте: основные подходы к определению. URL: 82.209.214.198 /bitstream/ 123456789/811/1/Гурин%20И.%20В.%20Категория%20авторизации.pdf.
2. Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. Москва: Наука, 1973. 352 с.
3. Стаканкова Т. П., Матюхова Е. В. Синтаксические особенности русских повестей Т. Г. Шевченко (на материале пояснительных конструкций). *Филологический сборник: Сб. науч. статей* / ред. И. И. Степанченко и Е. А. Скоробогатова. Харьков: ХГПУ, 2001. С. 34-40.
4. Филатова В. В. Авторизация предложения в художественном тексте (на материале творчества Сергея Довлатова): автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01 / Нижегород. гос. пед. ун-т. Н. Новгород, 2000. 20 с.
5. Юдаева Е. В. Риторические вопросы в повестях Т. Г. Шевченко (на материале повестей «Художник» и «Прогулка с удовольствием и не без морали»). *Русская филология. Украинский вестник: Республиканский научно-методический журнал*. Харьков, 2001. № 3 (19). С. 52-54.

УДК 821.161.1

*Н. А. Потребя
Бахмут*

ИВАН БУНИН И ЕГО ПОНИМАНИЕ ВОСТОКА

В начале XX века русская интеллигенция стремилась к постижению исконных основ бытия, которое диктовало необходимость переосмысления духовного опыта, накопленного человечеством за многие тысячелетия его истории.

Иван Бунин жил и писал в такое время, когда многие увлекались темой Востока, интересовались историей, религиями и культурой восточных стран, и писатель не был исключением. Однако от предшественников и современников его отличали своеобразные взгляды на Восток, особенное его понимание. Писатель сам пояснил свои влечения к Востоку: это «жажда жить не только своим настоящим, но и тысячами чужих жизней, современным мне и прошлым, всей историей всего человечества со всеми странами его» [3, с. 386]. В беседе с корреспондентом «Одесского листка» (2 марта 1910) он сказал: «Я вообще люблю Восток и восточную религию» [3, с. 363].

Сегодня можно слышать мнение о И. А. Бунине как о «последователе Будды» [4], «передающем его идеи и доносящем благородные истины до всех “братьев” в реальной жизни» [3]. В. Пруссак называет писателя «главным “мусульманином” русской поэзии» [5]. Однако, по нашему мнению, называть Иван Бунин буддистом не совсем верно. Восток воспринимался писателем по-особому, как хранилище древней мудрости, божественных истин и тайн мироздания, дарованных человечеству, а восточную тему, вопросы мировоззрения, отношение к различным религиям и философским системам Востока в творчестве И. А. Бунина необходимо еще изучать.

Иван Бунин рассматривал Восток с религиозно-философской точки зрения. Если говорить о буддизме, то это явление чрезвычайно сложное, содержащее в себя разнообразные течения и школы, которое претерпело ряд трансформаций в различных культурно-исторических условиях. Что касается И. Бунина, то с твердостью можно говорить лишь о том понимании буддизма, которое сам писатель заявлял в своих произведениях, основываясь при этом на источниках, бесспорно ему знакомых.

В рассказе «Ночь» писатель говорит: «во мне есть, помимо всего моего, еще некое нечто, очевидно, основное, неразложимое, - истинно частица бога» [1, т. 3, с. 209]. Именно эта частица, у И. Бунина, не имеет ни формы, ни времени, ни пространства. Эта бесформенная божественная частица является началом творческой активности писателя. Из внутреннего бытия она вырывается во внешнее, и в нем начинается ее существование. В земных условиях частица обретает форму. Любое содержание, любая мысль пытаются определиться в свойственную им форму, но тогда они замыкаются в ограниченном пространстве. Это ограниченное пространство неприемлемо для И. Бунина, он всегда пытается найти выход из него. Тогда у него происходит слияние форм, переход одной формы в другую, и это может происходить до бесконечности. Таким образом, бесконечность – не что иное, как слияние форм. Поэтому писатель говорит: «у меня их нет, - ни начала, ни конца», эти формы слились в одно целое.

Исследователь бунинского творчества Томас Гайтон Марулло считает, что «среди всех форм веры, которые И. А. Бунин проповедовал и применял за свою литературную жизнь, развитие его творчества питал постоянный интерес к буддизму» [4, с. 13]. В целом можно сказать, что И.А. Бунин усвоил метод и принципы буддизма, но многое и упростил в этом учении. На наш взгляд, важным для И. А. Бунина в учении Будды была память. Память для писателя становилась главным проводником в поисках истины. Она позволяла прикоснуться к вечному, к тому, что было на земле, к векам и странам. А цепь причинности являлась основной преградой на пути бунинской мысли. Зная основное направление творчества Бунина, стремление к Истине, к Вечности, и представив движение в пространстве в цепи причинности, то вполне понятно, что для писателя многое в буддизме было неприемлемо. Главным для писателя всегда было движение, именно оно становится и путем познания, и путем развития, изменения, трансформации, но только тогда, когда оно связано с вертикальной осью пространства – устремлением к высшим, внепространственным ценностям. Движение возможно как вверх, так и вниз. Перемещение по низу пространства можно уподобить к неподвижности: пути по горизонтали – это путь по кругу, когда практически ничего не происходит, лишь поиск в памяти прошлого, обретение покоя, осознание бессмысленности движения по горизонтали, когда необходимо найти выход из данной обстановки. В этой ситуации можно говорить о ризомности горизонтального пространства, которое варьируется, преодолевает преграды, и переходит на другую ступень развития.

В «Освобождении Толстого» И. Бунин «выстраивает» особую систему бытия через призму пространства, времени и формы. Каждая из частей этой

духовної системи відповідає в мирі І. Бунина певному типу людини, а рух з однієї частини в іншу – періоду Пути життя. В першій частині: простір – «степ», «дом», «селення», «сім'я», час – теперішнє; форма – «я», межі свого тіла, своїх потреб. Друга частина: простір – «світ», «весь земний шар»; час – включає теперішнє і минуле світу; форма – розуміння інших людей. Третя частина, досягти якої дано лише обраним, «поетам, художникам, св'ятым, мудрецам» [2, т. 9, с. 41]. Це етап «визволення», коли відбувається «розчинення», «випередження» простору, часу, форми і з'єднання душі людини з Вічним, Єдиним, Цілим. Воскресивши можливі джерела цієї теорії І. А. Бунина, ми виявляємо її корені в світових релігіях – іудаїзмі, буддизмі, християнстві.

Таким чином, для Івана Бунина буддистське бачення світу, не окрашене природними фарбами реальності і контрастами соціальних і побутових відносин, було неприйнятним. Постигаючи буддистське віровчення, письменник давав йому власне пояснення і створював власну концепцію буття світу і людини, виявляв істини, властиві всьому людству, вкладаючи їх в свій індивідуальний філософсько-художественний підхід.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунин І. А. Збірник творів: в 4-х т. Москва: Правда, 1988. Т. 3. 542 с.
2. Бунин І. А. Збірник творів: в 9-ти т. Москва: Художественная література, 1965. Т. 9. 595 с.
3. Літературне наслідство. Т. 84: Іван Бунин: в 2 кн. Москва: Наука, 1973. Кн. 1. С. 386, С. 363.
4. Марулло Т. Г. Якщо ти зустрієш Будду. Заметки о прозе І. А. Бунина. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2000. 250 с.
5. Пруссак В. Іван Бунин – головний «мусульманин» російської поезії. *Літературна газета*. 2-8 березня 2005. 2005. № 9 (6012).

УДК 81'1

Г. О. Прищепя
Київ

ВІД ГІБРИДНОСТІ ДО КОНСЦІЄНТАЛЬНОСТІ

Російська збройна агресія проти України дала поштовх до активного вжитку в мовленнєвій діяльності не нового, але не часто використовуваного терміну *гібридна війна*.

Гібридна війна – не новий, але надзвичайно актуальний вид війни, яка ведеться не стільки зброєю, скільки силами економічного тиску на противника, політичної пропаганди, терору, дезінформації. Слово «гібридна» означає в даному контексті використання одразу кількох важелів тиску на противника, серед яких бойові дії складають досить незначну частину.

Військові, а за ними й науковці не дарма почали називати такий спосіб ведення війни саме *гібридним*.

Як зауважує В. Горбулін [1], у західній науковій думці орієнтовно вже з середини 2000-х років з'являється поняття «гібридна війна», однак у багатьох випадках вона трактувалася в інших термінах та поняттях, ніж це спостерігається тепер. Для характеристики сучасного протистояння України і Росії можуть бути застосовані такі поняття, як «неконвенційна війна» (unconventional warfare), «нерегулярна війна» (irregular warfare) чи «змішана війна» (compound warfare), або ж спонсоровані державою «гібридні війни» (State-Sponsored Hybrid). В усіх них вказується на «розмивання» обрисів військового конфлікту та залучення до нього невійськових засобів, які у звичному стані не мають прямого стосунку до класичного військового протистояння.

Гібридна війна (англ. *hybrid warfare*) – ворожі дії, при яких сторона-нападник не здійснює класичне військове вторгнення, а подавляє свого опонента, використовуючи поєднання скритих операцій, диверсій, кібервійни. Агресор здійснює стратегічну координацію вказаних дій, зберігаючи при цьому можливість правдоподібного заперечення своєї залученості в конфлікт (Вікіпедія. Вільна енциклопедія).

Гібридний прикметник до *гібрид*. Тлумачні словники подають це поняття в основному як *виведений за допомогою гібридизації. В результаті схрещування двох не зовсім подібних батьківських форм. Розмовне – помісь* [3, с. 63].

Тлумачний словник Д. Ушакова наводить наступне визначення: *язык, происходящий от скрещенія языков разных типов (линг.)* [4].

У тлумачному словнику Т. Єфремової, а також у Великому енциклопедичному словнику знаходимо інше поняття як *те, що поєднує ознаки різних предметів та явищ* [2].

Дослідники Парахонський і Яворська [5, с. 8] зауважують, що гібридними називають війни, що є комбінацією заходів «жорсткої» та «м'якої» сили, які поєднують суто військові дії і комплекси підривних операцій диверсійного, інформаційного, соціального та економічного характеру. Елементи такого типу воєн простежуються у різні історичні епохи, що ставить доцільність поширення терміну «гібридності» у новітньому політичному дискурсі. Цей факт свідчить про нову якість як самого явища, так і рівня його усвідомлення.

Війна на Сході України, а також сучасні військові конфлікти по всьому світі ведуться з використанням різноманітних, непоєднаних один з одним і навіть неочікуваних у контексті класичної війни технологій і методів. Відкриті бойові дії та диверсійна діяльність під прикриттям незаконних збройних формувань поєднуються з веденням інформаційних операцій, створенням дезінформації та симулякрів, використанням сугестивних засобів, створенням механізмів економічного, енергетичного, гуманітарного та політичного тиску. Усі ці технології та засоби об'єднуються в мережеві вузли й породжують невизначеність, при якій жертві агресії досить важко визначити, хто насправді ворог.

Крім того, війна такого роду включає також і різноманітні техніки викривлення інформації. Втім, у сучасних умовах збройного конфлікту на Донбасі, мабуть, доцільніше буде говорити про війну не стільки інформації,

скільки понять та смислів. Гібридна війна набуває ознак консцієнтальності й дифузності. Люди реагують не просто на факти, а на актуалізацію певних фрагментів концептуальних картин світу. Технології ведення гібридної війни спрямовані саме на заміну базових фрагментів національних картин світу представників громадськості на концептуальні структури країни-агресора. Саме це заважає здійснювати адекватні дії у відповідь, адже модель ведення війни створювалась не за принципом «свій-чужий», а за принципом «свій-свій». Така собі «м'яка сила» ведення війни: створення симулякрів, задіяння всіх можливих каналів донесення інформації.

Головна небезпека такої стратегії – втрата населенням власної волі, а державою – суверенітету. «М'яка сила» призводить до того, що частіше за все жертви такого впливу не розуміють брехні та зради. Отже, відповіді на гібридно-консцієнтальні асиметричні агресії мають будуватися на лінгвістичних технологіях і демонструвати стратегічне бачення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбулін В. Гібридна війна як ключовий інструмент російської геостратегії реваншу. URL: http://www.niss.gov.ua/public/File/2015_book/012315_Gorbulyn.pdf.

2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва: Русский язык, 2000. URL: <https://www.efremova.info/word/gibridnyj.html>.

3. Словник української мови: в 11 т. / ред. кол.: І.К. Білодід (гол.) та ін. АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні. Київ: Наукова думка, 1970-1980. Т. 2. с. 63.

4. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. Б. М. Волин, Д.Н. Ушаков (т. 2—4) / сост. Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, Д. Н. Ушаков / ред. Д. Н. Ушаков. М. : Государственный институт «Советская энциклопедия» (т. 1) : ОГИЗ (т. 1) : Государственное издательство иностранных и национальных словарей (т. 2-4), 1935-1940. Т. 1.

5. Парахонський Б. О., Яворська Г. М. Онтологія гібридної війни: гра прихованих смислів. *Стратегічна панорама*. 2017. №1. С. 7-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Stpa_2017_1_4.

УДК 81'42

*Т. М. Радіонова
Бахмут*

СУБТЕКСТ АДРЕСАЦІЯ ЯК ПРАГМАТИЧНА ОЗНАКА НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

Як відомо, науковий текст виступає не лише носієм інтелектуальної інформації, способом вербалізації одержаних знань, але й засобом наукового спілкування. Він реалізує своє комунікативне завдання лише в тому разі, якщо інтелектуальна інформація, яка міститься в цьому тексті, адекватно сприймається реципієнтом. Саме тому автор, вибудовуючи свої міркування, намагається бути зрозумілим, орієнтуючись на певний рівень підготовленості потенційного інтерпретатора, намагається спрогнозувати можливі реакції.

Інакше кажучи, відбір, обробка й спосіб вербальної подачі наукової інформації здійснюється з урахуванням «фактора адресата».

Категорії адресатності вже упродовж декількох десятиліть присвячені праці як вітчизняних, так і закордонних лінгвістів (О. Кубрякова, М. Нікітін, Н. Арутюнова, М. Бахтін, У. Еко, В. Ізер, З. Тураєва), проте реалізація категорії адресатності в науковому та навчально-науковому дискурсах досліджена недостатньо.

У нашому дослідженні під адресатністю розуміємо категорію дискурсу, яка за допомогою його семантики та структури відображає його ж спрямованість на передбачуваного адресата комунікації. Адресат – це реальний одержувач інформації, який може бути визначеним або невизначеним. Тексти можуть бути адресовані конкретній особі або суворо визначеному колу осіб, а також неозначеному адресату. О. Воробйова характеризує текстову категорію адресатності як таку, що відображає спрямованість тексту на адресата комунікації і задає певну модель інтерпретації тексту як семантичну базу текстової рецепції [3, с. 50].

На думку О. Баженової, інтенції автора, пов'язані з пошуком найбільш точної форми мовленнєвого втілення отриманого знання та найбільш ефективною організацією текстового тла, реалізуються за допомогою особливої структурної одиниці – субтексту адресації, функції якого визначаються комунікативно-прагматичним завданням подати наукову інформацію так, щоби вона була адекватно сприйнята адресатом [2].

Сучасні дослідники наголошують на тому, що фактор адресата – це найважливіша прагматична категорія тексту. У процесі текстотворення автор свідомо чи несвідомо враховує пресупозиції потенційного читача й відповідно до цього створює свій текст. Отже, текст містить не тільки програму кодування повідомлення, а й програму його декодування та інтерпретації. Залежно від того, якими знаннями й комунікативними навичками володіє передбачуваний адресат, автор може собі дозволити імплікувати ту чи іншу інформацію у розкритті теми й надати читачеві можливість самостійно відновити їх у процесі сприйняття. Чи, навпаки, використати додаткові засоби розгортання висловлювання з метою заповнення певних лакун у читача й тим самим полегшити перехід від одного компонента змісту до іншого, що, безумовно, сприятиме взаєморозумінню між адресатом і адресантом. Фактор адресата визначає динаміку процесу текстотворення, оскільки потенційний адресат разом із автором вибудовує текст. Особливість взаємодії адресанта й адресата полягає в тому, що науковий твір сприймається не пасивно, а творчо, критично, зі зворотною реакцією, яку намагається передбачити науковець, працюючи над текстом.

У мовленнєвому оформленні тексту чинник адресата виражається у використанні особливих «атематичних» одиниць, орієнтованих на читача, семантично незалежних від теми, й таких, що виконують функції оформлення тексту. Залежно від аспекту аналізу такі одиниці в науковій літературі називають *метатекстовими елементами, модусними одиницями, засобами мовленнєвого контакту, засобами вираження діалогічності, композиційно-логічними зв'язками тексту*. Враховуючи прагматичну спрямованість таких

одиниць, услід за О. Баженовою, будемо називати їх *операторами (сигналами, маркерами) адресації* [1, с. 18]. Усі використовувані автором засоби апеляції до читача вона пропонує об'єднати в одну структуру – *субтекст адресації*, який виконує в тексті цілу низку специфічних функцій: оформлює власне науковий текст у вигляді інформативно зрозумілого мовленнєвого повідомлення; забезпечує зв'язок контактної чи дистантної розташованих текстових фрагментів, одночасно аналізуючи динаміку наукової думки автора в ході розв'язання поставленої проблеми; забезпечує логіко-композиційне розгортання тексту й маркує найбільш важливі його фрагменти; скеровує увагу читача, створюючи смислові опори з метою адекватного прийняття інтелектуального змісту [3, с. 17].

Беручи до уваги функціонально-семантичну близькість, засоби адресації, представлені в сучасних наукових і навчально-наукових текстах, можна об'єднати в три групи: *композиційно-орієнтувальні, делімітувальні та мисленнєво-активізувальні*.

Використання сигналів першої групи спрямоване на подолання протиріч, що характеризують текстову діяльність. По-перше, між симультанністю мислення й лінійністю тексту; по-друге, між просторово-часовим континуумом тексту й обмеженістю уваги та оперативної пам'яті читача.

Як відомо, великий за обсягом текст, розгортаючись у часі й просторі, не завжди характеризується чіткою послідовністю у викладі фактів і подій. З одного боку, розвиток теми в такому тексті переривається, хоч реципієнтом він сприймається послідовно. З іншого боку, адресату властиво забувати прочитане, втрачати логіку розвитку думки, не одразу засвоювати смислові зв'язки між квантами інформації. Автор наукового тексту, враховуючи особливості сприйняття тексту і намагаючись досягти адекватного розуміння, використовує спеціальні засоби перспекції і ретроспекції, що вказують на векторну спрямованість викладу, орієнтуючи читача в тексті: *уперед ↔ назад, вище ↔ нижче, раніше ↔ пізніше*. Маркуючи логіку розвитку теми, сигнали перспекції і ретроспекції одночасно забезпечують смислову зв'язність фрагментів змісту.

Ретроспективна спрямованість викладу маркується такими операторами: *як зазначалося..., як бачимо..., як було відзначено... (помічено, зауважено, показано, встановлено, виявлено, з'ясовано), як уже було вказано... (виявлено, йшлося, підкреслювалося)*, а також конструкції типу: *як свідчить наведений матеріал..., враховуючи попередні результати / припущення..., як видно з таблиці..., як зазначено у схемі... тощо*.

Для вказівки на місце розташування того чи іншого текстового фрагмента використовуються словосполучення зі спільною семою 'вищесказане': *вище йшлося про..., у зв'язку з вищевикладеним, наведені раніше приклади / міркування, вищезгадані (ознаки / характеристики / тенденції);* безособові конструкції в позиції головного речення: *вище вже говорилося, у такий же спосіб досліджено, як підкреслювалося раніше, раніше з'ясовано;* підрядні частини речення: *...про що говорилося раніше; ...яке було наведено вище; ...сутність яких було розкрито в попередньому розділі; ...про які йшлося вище;* окремі прості речення: *Про це вже йшлося вище...; У попередньому*

підрозділі розглянуто...; До цього йшлося про...; Вище ми спостерігали...; У викладеному вище параграфі було підкреслено...; дієприкметники з ретроспективною семантикою: вищезгаданий, вищеописаний, вищевказаний, введений, виведений, класифікований, викладений, сформульований, ієрарархізований, встановлений, попередній (параграф), викладені (принципи), наведені (приклади), розглянуте (явище), а також мовні формули на кшталт: (див. вище), (див. попередній розділ) тощо.

Ретроспективні маркери свідомо використовуються автором із метою мобілізації пам'яті адресата й актуалізації раніше засвоєної інформації, необхідної для подальшого розуміння тексту, акцентують увагу читача на найбільш важливих ідеях автора.

Щодо операторів із проспективною семантикою, то перспекція спрямована на правий контекст, тому найчастіше вона зустрічається у вступі до наукової праці у цілому та її окремих частин. Як свідчить проаналізований матеріал, засоби вираження перспекції об'єднані семою 'майбутнього', наприклад, конструкції з дієсловами мовлення та сприйняття: *як буде видно / показано / сказано нижче..., як побачимо нижче...; підрядні частини речення: про що буде сказано нижче, про які буде йти мова далі, що докладно розглянемо в наступному параграфі, тому буде розглянуто далі...; прості речення, напр.: Про це детальніше буде сказано в наступному розділі. Про останнє мова піде далі. Нижче йтиметься про...; аналітичні форми майбутнього часу дієслів мовлення, сприймання з обставинними детермінантами, напр.: нижче (ці властивості) будуть називатися, далі будуть використовуватися (терміни), (це положення) буде нижче проілюстровано, нижче буде розглянуто (питання про), далі буде висунуто (тезу, гіпотезу) тощо.*

Сигнали адресації, що належать до групи композиційно-орієнтувальних, репрезентують чітко фіксований порядок фрагментів змісту, тобто композицію наукового тексту. Вони підкреслюють логіку авторської думки і зв'язку автосемантичних частин цілого, увиразнюючи смислові зв'язки між елементами концепції та сприяючи її цілісному сприйняттю. Отже, використання таких сигналів є комунікативно необхідною й прагматично зумовленою тактикою у загальній стратегії побудови наукового тексту.

Використання делімітаторів свідчить про свідоме обмеження автором проблемно-тематичної галузі дослідження. Вони репрезентують ієрархічну впорядкованість апріорно рівнозначних елементів, виділення найбільш значущих фрагментів й одночасно послаблення менш значущих. Членування інформації виступає такою ж необхідною умовою для її розуміння й засвоєння, як і встановлення внутрішньотекстових зв'язків. Свідомо чи інтуїтивно суб'єкт мовлення розчленовує текст на фрагменти різного ступеня значущості. Із цією метою кванти інформації маркуються спеціальними одиницями, що сигналізують про смислову важливість певних текстових фрагментів і привертають до них особливу увагу адресата. Сигналами делімітації виступають мовні одиниці зі спільним значенням обмеження, звуження, конкретизації або уточнення обсягу знань, з-поміж яких типовими є дієслова з відповідною семантикою: *обмежитись, торкнутися(ся)* тощо, що

використовуються у стійких сполуках типу: *обмежимося викладом спільних параметрів..., побіжно торкнемося еволюції поглядів..., виключимо з переліку нерелевантні для нашого дослідження ознаки...*; заперечні й обмежувально-видільні частки: *не..., лише..., тільки...* із дієсловами мовлення та мислення, напр.: *метою роботи не передбачено..., детальний аналіз не входив у завдання дослідження..., ми не торкаємося питання про..., у параграфі розглядається лише один аспект..., зупинимося лише на основних етапах..., повідомимо тільки загальні результати...; ми не будемо торкатися/ обговорювати / перераховувати...; торкнемося лише / тільки деяких аспектів...; стійкі словосполучення: *виходить за межі (дослідження)...*; (*не будемо*) *вдаватися в подробиці...*; *залишимо осторонь...*; *залишимо поза увагою...*; *вважаємо зайвим (доводити)...*; (*розглянемо*) *вузьке коло питань...*; *до уваги не беруться...*; заперечно-протиставні конструкції типу: *у межах цієї публікації ми можемо навести лише висновки, але не матеріал...*; *ми не будемо описувати..., а обмежимося лише*; *безособові конструкції: немає можливості / необхідності / потреби / сенсу + інфінітив*, напр.: *цей погляд уже був опублікований..., тому немає потреби знову його повторювати...; це питання детально було висвітлено, тому немає сенсу ще раз на ньому зупинятися...**

Отже, делімитатори програмують ефект розчленованого сприйняття тексту, що досягається за рахунок акцентування одних, найбільш вагомих аспектів змісту і нівелювання інших, менш важливих або другорядних [6, с. 25].

З-поміж одиниць, що беруть участь в експлікації логіко-композиційного плану наукового тексту, вагому роль відіграють засоби апеляції до ментального світу адресата. Їхня спільна функціонально-семантична і прагматична спрямованість дозволяє об'єднати їх у групу мисленнєво-активізувальних засобів адресації. Такі оператори використовуються з метою акцентування логіки викладу, переходу від однієї думки до іншої, від одного фрагмента до наступного. Ці засоби сприяють синхронізації мисленнєвого процесу автора й читача; реалізують прагнення автора до чіткості, зрозумілості й більшої доказовості під час викладу наукової гіпотези.

Так, за допомогою ментальних і вербальних дієслів доконаного виду у формі 1 особи множини автор апелює до пам'яті читача: (*нагадаємо..., пригадаємо...*), до його уяви (*припустимо..., уявімо...*), уваги (*розглянемо..., проілюструємо..., візуалізуємо..., унаочнимо..., покажемо..., відзначимо..., зауважимо...*); спонукає адресата до розумових операцій (*порівняємо..., зіставимо..., виміряємо..., проілюструємо...*); залучає до логічних операцій (*підіб'ємо підсумок..., зробимо висновок..., як підсумок зазначимо..., сформулюємо висновок...*), хоч, по суті, всі ці засоби експлікують пізнавальні дії автора.

Як уже було зазначено, текстотвірна функція субтексту адресації пов'язана з участю його операторів в оформленні наукового змісту у зв'язний текст. До того ж засоби адресації виражають логічні і смислові зв'язки не стільки між двома самостійними реченнями, скільки між такими одиницями тексту, як абзац, ССЦ, тобто репрезентують глобальну зв'язність тексту. Автор вибудовує науковий текст, враховуючи смислову ієрархію елементів змісту, намагаючись висвітлити найбільш вагомні аспекти концепції та найбільш

вигідно розташувати їх у тексті. Відтак, виклад наукового матеріалу стає не тільки послідовним у часі та просторі, але й відображає моменти переходу від одного судження чи умовиводу до іншого. Лише за цієї умови наукова концепція може бути адекватно сприйнята, засвоєна й закріплена в пам'яті адресата. Організуючи інтелектуальну інформацію в єдиний просторово-часовий континуум, субтекст адресації інтегрує окремі смислові відрізки в цілісний зв'язний текст.

Важливу роль у встановленні зв'язності відіграє вираження проспективного зв'язку думки з наступними (*далі з'ясуємо, пізніше, нижче, наступним кроком*). Натомість, засоби, що вказують на попередній контекст, встановлюють ретроспективний зв'язок і об'єднують виклад (*як уже зазначалося..., вище йшлося про..., у зв'язку з вищевикладеним..., у такий же спосіб знаходить свій вияв..., на підставі результатів..., враховуючи попередні припущення..., як свідчать дані...тощо*). Аналіз фактичного матеріалу підтверджує, що композиційне розгортання тексту здійснюється за допомогою операторів, які акцентують логіку розгортання наукової думки і фіксують смислові зв'язки між його фрагментами. Переважно у вступній і заключній частинах найбільш частотними виступають композиційно-орієнтувальні і делімітаційні; в основній частині більшої ваги набувають мисленнево-активізувальні одиниці, що маркують «кроки» аргументації.

Отже, оператори адресації маркують етапи міркувань автора, підкреслюють ключові моменти, сигналізують про повтори, фіксують логіко-композиційне розгортання тексту, постійно утримуючи увагу читача. До особливостей мовного вираження сигналів адресації можна віднести стереотипні мовні формули, вибір яких практично не залежить від змісту матеріалу. Зазначене ще раз підтверджує атематичність субтексту адресації та його специфічну роль у текстотворенні як універсального комунікативно-прагматичного засобу організації наукового знання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баженова Е. А. Научный текст в аспекте политекстуальности: монография. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2001. 272 с.
2. Баженова Е.А. Прагматические единицы научного текста. URL: <http://philologicalstudies.org/dokumenti/2007/vol2/20.pdf>.
3. Воробйова О.П. Текстові категорії і фактор адресата: монографія. Київ: Вища школа, 1993. 171 с.
4. Габидулина А. Р. Филологическое определение как средство реализации категории адресатности в научно-популярном лингвистическом дискурсе. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Острог: Академія, 2014. С. 166-168
5. Карпа І. Б. Чинник адресата в електронних текстах yahoo!answers. URL: <http://lingvj.oa.edu.ua/articles/2015/n55/42.pdf>
6. Шатілова О. Науковий та навчальний дискурси: функційні вияви взаємодії. URL: [Nzvdpu_filol_2015_21_67%20\(1\).pdf](http://Nzvdpu_filol_2015_21_67%20(1).pdf). 314–318.

**ОНОМАСІОЛОГІЧНІ МОДЕЛІ АТРИБУТИВНИХ
КВАЗІКОМПЗИТИВ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ**

За допомогою ономасіологічного аналізу акт номінації розглядається як мовленнєво-мисленнєвий акт, у ході якого позначувальне відноситься до певної мовної категорії. На думку О. В. Раєвської, ономасіологічний підхід до процесу номінації дозволяє розглядати слова «як результат пізнавальної діяльності людини, яка встановлює зв'язки між різними сутностями у навколишньому світі та виражає цей зв'язок у найменуванні, яку вона утворює» [5, с. 82].

У кінці 60-х років в ономасіології почали виділятися дві течії: з одного боку, ця наука виконує свої первинні завдання – вивчає процес творення нових лексичних одиниць на базі словотвірних моделей, засоби та механізми мовної об'єктивації різних типів понять, семантичні та номінативні зв'язки, когнітивну природу процесу номінації; з іншого боку, ономасіологічний підхід розглядається як «динамічний. функціонально-комунікативний аспект вивчення одиниць та категорій усіх рівнів, ролі останніх у номінативній діяльності мовознавця, їх смислового завдання, цілі використання у конкретному висловлюванні» [3, с. 29] з урахуванням прагматичних ознак процесу комунікації, його невербальних складових [6].

О. С. Кубрякова встановила, що похідне та складне слово містить ономасіологічний базис, ономасіологічну ознаку та предикат-зв'язку або атомарний предикат. Існує думка, що ономасіологічна модель являє собою основу логічного моделювання процесу творення нових слів; це схема, яка відображає хід мисленнєвої діяльності, спрямований на вибір необхідної категорії згідно з розгорнутим описом [4, с. 111].

Необхідно відмітити, що у поверхневій структурі дериватів та складного слова локалізація базису пов'язана з граматичною побудовою мови. Так, французьку мову відносять до мов з лівобічним або ліво вершинним базисом, а російську, українську, англійську – до мов з правобічним базисом. Ономасіологічний аспект лексики германських та слов'янських мов вже ставав об'єктом вивчення лінгвістів. У результаті були розроблені деякі класифікаційні принципи виділення в ономасіологічній структурі похідної лексеми зони базису та зони ознаки.

На думку О. С. Кубрякової, базис відображає «номінативну діяльність людини, яка здійснює в акті словотворення підведення позначувального під певну категорію» [2, с. 39-40], що, на наш погляд, пов'язане з природною категоризацією світу. Уперше визначення базису було запропоноване М. Докулілом. Базис відіграє роль поняття, що полягає в основу визначення певного класу предметів. М. Докуліл у двочленній ономасіологічній категорії, яка складається з ономасіологічного базису та ономасіологічної ознаки, виділяв такі типи базису, як категорії субстанції, якості, дії та обставини [7, с. 197]. Виходячи з цього, вибір базису свідчить про віднесеність явища, що позначається особою до того чи іншого класу предметів або осіб, процесів та станів, властивостей та якостей [2, с. 101].

Ономасіологічний базис як фактор включення певного явища позамовної дійсності до певного поняттєвого класу, що має категоріальне значення [7, с. 197]. Ю. І. Євтушевський [1, с. 139-140] виділяє такі базиси, як назви об'єктів (людей), процеси, артефакти (знаряддя праці, предмети використання, штучні споруди, деталі предметів, абстрактні артефакти), елементи живої /неживої природи (тварини, рослини, частини та плоди рослин, частини тіла, назви речовин, назви природних об'єктів, темпоративні імена) та інше.

Як правило, кожен базис характеризується наявністю ознаки або сукупності ознак, які приписується йому предикатом-зв'язкою. Предикат-зв'язка вказує на тип семантичних стосунків між базисом та ознакою в ономасіологічній структурі. На думку Ю. І. Євтушевського, «семантичні стосунки між базисом та ознакою можуть бути виражені або через експліційну ономасіологічну зв'язку, або шляхом восстановлення імпліцитно представленого предиката» [1, с. 158]. О. С. Кубрякова вважає, що предикати-зв'язки покликані «уточнювати ознаки основи у певному відношенні (вокативному, темпоральному тощо)» [2, с. 76].

«Якість + дестінатив»: *лінгвокреативний*. (Оправданное использование лексических новаций отражает уровень культуры речи и является одним из показателей развития лингвокреативных способностей учащихся.

«Еталон + якість»: *сосцевидный, громopodobный, яйцеобразный, студнеобразный, перстообразный, восьмиобразный, пастообразный*. (Она по очереди поднесла нам первый *пастообразный* зеленый чай, который тут же прогнал усталость и сон. Таня Кадзи. Русская гейша. Загадки любви). Характерним для цієї групи квазікомполітивів є російські суфіксоїди –*образный, -видный, -подобный*.

«Гібридний стан»: *горьковато-соленоватый, красно-синий, кисло-сладкий*: (При положительной реакции ткань корпифора окрашивается в *пурпурно-розовый, коричневатосерый, розовато-фиолетовый, коричневый, фиолетово-черный, грязно-пурпурный* цвета.

«Якість + якість» (синонім + синонім): *стародавний* (На юге Велена много значных мест, но особого внимания достоин *стародавний* дуб. Игромания, сентябрь 2016); *пустопорожний* (Я – деловой человек и готов говорить по делу, то есть, языком официальных документов, фактов, цифр. А отвечать, да еще публично, на *пустопорожний* треп и популистские домыслы мне некогда, да и незачем, - говорил предприниматель в своем интервью; *фривольный*. Нами зафіксовано усього три лексеми подібного типу: перші дві лексичних одиниці побудовані на основі гри слів шляхом поєднання двох синонімічних атрибутів. Лексема *фривольный* утворилася шляхом комбінації основи вольний, яка функціонує у слов'янських мовах та її англійського еквівалента *фри- (free)*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Евтушевский Ю. И. Номинативные свойства сложных образований со структурами AN NN в современном английском языке: дисс. ...канд. филол. наук: спец. 10.02.04. Пятигорск, 1985. 207 с.
2. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. Москва: Наука, 1981. 199 с.

3. Панасенко Н. И. Когнитивно-ономасиологическое исследование лексики: опыт сопоставительного анализа названий лекарственных растений: дисс. ...доктора филол. наук: 10.02.19. Москва, 2000. – 397 с.

4. Плотникова Л. И. Словообразовательная структура нового русского слова как репрезентант его концептуальной организации. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2006. № 11 (106). С. 109–116.

5. Раевська Н. М. Курс з лексикології англійської мови (на англійській мові). Київ: Вища школа, 1971. 335 с.

6. Теркулов В. И. Композиты русского языка в ономасиологическом аспекте: дисс. ...доктора филол. наук: 10.02.02. Горловка, 2008. 406 с.

7. Dokulil M. Tvoreni slov v ceštine. Praha: CAV, 1962. 263 s.

УДК 81-115

*О. В. Семенова
Бахмут*

ЛІНГВІСТИЧНІ АФОРИЗМИ ЯК ЗАСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

Афоризми тривалий час виступають формою збереження людських думок, національних концептів, вивчаються різними науковцями, як то істориками, філософами, літературознавцями. Афоризми розглядаються як стилістичні засоби мови, фразеологічні одиниці, інтертекстуальні включення.

У сучасній лінгвістиці виділяють декілька підходів до вивчення цих мовних одиниць. Останнім часом активізувалося дослідження афористичного масиву мови. Незважаючи на зацікавленість лінгвістів цими мовними явищами (на матеріалі української мови В. С. Калашник, Н. М. Шарманова, Т. І. Манякіна, М. М. Пазяк та ін., на матеріалі англійської мови Л. С. Козуб, І. Ю. Яковлева, О. А. Анастасєва та ін., на матеріалі французької мови О. О. Дмитрієва, Г. І. Галєєва, М. В. Кононенко, А. П. Шумакова), досі немає єдиного підходу до визначення їхньої лінгвістичної суті. Афоризм, як відомо, «передає узагальнену закінчену думку повчального або пізнавального змісту в лаконічній формі» [1, с. 48].

Аналіз ілюстративного матеріалу засвідчив, що французькі афоризми є комплексними лінгвокогнітивними утвореннями, структурно організованими у формі одного речення, які відносяться до категорії універсальних висловлювань та відрізняються наявністю конкретного автора, образністю, містять узагальнені, глибокі, іноді парадоксальні судження.

Концептуалізація світу зумовила семантичну багатоплановість афоризмів. Значне місце належить лінгвістичним афоризмам, які в стислій формі передають мовні поняття та явища. Авторами таких висловлювань є письменники, науковці, філософи, а також трапляються афоризми у вигляді античних висловів, народної мудрості. Зауважимо, що афоризм став самостійним жанром у світовій літературі завдяки французам Франсуа де Ларошфуко та Блезу Паскалю. Оскільки лінгвістичні афоризми є одиницями дискурсу, то стилістичними засобами їх утворення здебільшого виступають порівняння, наприклад, «À la guerre comme à la guerre» (На війні як на війні);

«Stupide comme un musicien» (Дурний як чіп); «Se ressembler comme deux gouttes d'eau» (Схожі, як дві краплі води); метафора «La vengeance est un plat qui se mange froid» (Помста це страва, яку їдять холодною), «Un clou chasse l'autre» (Клин клином вибивають); «L'amour est aveugle» (Любов сліпа), «Pierre qui roule n'amasse pas mousse» (Треба нахилитися, щоб з криниці води напитися); тавтологія «C'est en forgeant qu'on devient forgeron» (Справа майстра боїться); персоніфікація «L'habit ne fait pas le moine» (З личка не пити водички); антитеза «Chat échaudé craint l'eau froide» (Лякана ворона і куца боїться), Heureux en jeu, malheureux en amour (Щастить в картах, не щастить у коханні).

За структурою і синтаксичним оформленням виділяють такі лінгвістичні афоризми:

1) афоризми – прості речення: La nuit porte conseil (Ранок вечора мудріший); On connaît l'ami dans le besoin (Друзі пізнаються в біді); Un homme affamé ne pense qu'à pain (Голодній кумі лише хліб на умі);

2) афоризми – складні речення: Quand on n'a pas ce que l'on aime, il faut aimer ce que l'on a (Коли не маєш того, що любиш, люби те, що маєш); Autant de langues qu'un homme sait parler, autant de fois est-il homme? (Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина); Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse (Чого собі не побажаєш, не роби іншим);

3) афоризми – надфразні єдності: Tout le monde se déchire non entre le nationalisme et sa contrariété (si une telle contrariété existe en général), mais entre de différents types du nationalisme, de la mémoire et de l'autoaffirmation nationale de «la bonne» et «mauvaise» propriété (Весь світ розривається не між націоналізмом та його протилежністю (якщо така протилежність взагалі існує), а між різними типами націоналізму, пам'яті та національного самоствердження «гарної» та «поганої» якості – Жак Деррид).

Отже, лінгвістичні афоризми є яскравим засобом вербалізації мовних концептів, яким притаманні узагальнююча семантика, дидактична спрямованість й образні асоціації. Культурно-мовні характеристики афоризмів являють собою важливу складову культурної спадщини народу, відбивають специфіку його світу завдяки різним культурним концептам. Це особливі види лінгвокультурних текстів, які характеризуються змістовними, формальними й функціональними ознаками. Афоризм займає проміжну позицію між прислів'ям та звичайним висловлюванням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Українська мова. Енциклопедія / Русанівський В.М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін. Київ, 2000. 752 с.

УДК 81'373.21

О. М. Сидоренко
Маріуполь

ШТУЧНІ УТВОРЕННЯ В ЕРГОНІМІЇ

Увага українських та закордонних лінгвістів останнім часом повертається до вивчення нового класу онімів – ергонімів – назв об'єктів різних видів людської діяльності, дослідження особливостей їх виникнення та функціонування. Поширений інтерес до аналізу саме цього класу пояснюється

зростанням кількості об'єктів різноманітної направленості, а саме – об'єктів виробництва, торгівлі, обслуговування, розваг та ін. Усі ці численні назви потребують лінгвістичного аналізу. Багато питань постає при розгляданні засобів їх утворення.

До нашого дослідження залучено більш 500 назв, зафіксованих у різних містах України, переважно обласних центрах, протягом останніх двох років, які позначають об'єкти різних видів діяльності.

Крім основних способів формування ергонімів – відонімного та відапелятивного, слід зазначити і спосіб штучного утворення ергонімів. У різних регіонах штучні назви займають від 12 до 16 відсотків від загальної кількості ергонімів. До них відносяться закодовані слова, утворені власниками об'єктів (часто перші літери або склади імен чи прізвищ співвласників або членів їх родин): підприємство «*Савомарі*» – Саша, Валя, Діана; меблевий салон «*Ал-Ден*» – Александр, Денис; кафе «*Карден*» – Карина, Денис; школа-студія «*АвАкс*» – Аверіна, Аксьонова. Мають місце випадки навмисної зміни орфографії слів для створення ефекту незвичності, залучення уваги: «*Xot-Dog*».

До штучних утворень слід віднести і аббревіатури, як іншомовні, так і скорочення в рідній мові, що застосовуються для економії мовних засобів і мовних зусиль. Мається на увазі, що це загальновідомі скорочення: автосалон «*BMW*», салон побутової техніки «*LG*», магазин парфумерії та косметики «*CD*» – від Christian Dior, магазин відіоелектроніки «*CD & DVD*». Найбільш поширене використання скорочених назв серед вишів та їх підрозділів. Так скорочена назва Київського політехнічного університету імені Ігоря Сикорського – *КПУ*. Підрозділи університету також мають скорочені назви: інститути – *ІЕЕ* (Інститут енергозбереження та енергоменеджменту), *ММІ* (Механіко-машинобудівний інститут), *ФТІ* (Фізико-технічний інститут); факультети – *РТФ* (Радіотехнічний факультет), *ФІОТ* (факультет інформатики та обчислювальної техніки), *ФЛ* (Факультет лінгвістики), *ФСП* (Факультет соціології і права); кафедри – *ІЕ* (Кафедра інженерної екології), *ПФ* (Кафедра прикладної фізики), *КМ* (Кафедра менеджменту), *КТППАМ* (Кафедра теорії, практики та перекладу англійської мови) та ін.

Базою для утворення ергонімів можуть бути не тільки словесні одиниці, а й несловесні елементи, що складаються з чисел або математичних символів. Причому числа можуть вживатися в назвах як «в чистому вигляді» – аптека «*36,6*», магазини «*50/50*», «*50 & 75*», ігрові автомати «*777*», нічний клуб «*2000*», так і в поєднанні зі словами або їх скороченими еквівалентами – агентство нерухомості «*33 кв.м.*».

У деяких комбінованих ергонімів цифрові символи несуть смислове навантаження або мають символічне значення: магазини «*1000 дрібниць*», «*4 сезони*», «*17 квартал*». Цифровий компонент може вказувати, як правило, на рік заснування об'єкта: підприємства «*Конкорд-95*», «*Лідер-98*», «*Лілія-2001*», «*Аурум-2000*», «*Парус-2008*»; на приналежність різним власникам або для відмінності від однойменних: приватне підприємство «*Біатон-2*», фермерські господарства «*Хвиля-2*», «*Яліта-2*», «*Максимус-1*», так як юридично заборонено використовувати омонімічні назви двічі. Служби таксі вказують в своїх назвах номери телефонів: «*Маді 0-83*», «*Таксі 0-65*», «*Таксі 0-68*», «*Трійка-333*».

У радянські часи декілька шахт Донеччини було перейменовано, невеликі ділянки з номерами об'єднувалися в більші з подвійними номерами. Так, в Микитівському районі Горлівки були об'єднані дві шахти, і нова стала називатися «*Шахта 4-5*». «*Шахта 19-20*» Горлівки утворилася шляхом злиття двох шахт 19 і 20. При цій шахті також працювала фабрика «*19-20*» з вирощування печериць і була гандбольна команда з такою ж назвою «*19-20*». Місцеві вболівальники-старожили пам'ятали матч з рахунком 20:19 на користь «*19-20*». Горлівська «*Шахта 6-7*» раніше об'єднана з двох - 6-й і 7-й, пізніше стала називатися «*Рудуч*». Після закриття шахти залишилось селище Рудуч, яке потім розділилось на Верхній Рудуч і Нижній Рудуч. Назви окремих шахт так і залишилися закодованими цифровими позначеннями, як і назви деяких робочих селищ. До недавнього часу в Сніжному ходив міський автобус із зазначенням маршруту: 104-89. Для місцевих жителів було зрозуміло, що 104 – це шахта, а 89 – селище.

Штучні назви, в тому числі й закодовані, так само як і відонімні та відапелятивні виконують рекламну функцію й опосередковано вказують на послуги, характер, профіль підприємства, організації, установи. Всякі найменування мають на меті вплинути на адресата, змусити людей звернути увагу на незвичайну назву, зацікавити їх і самим об'єктом, названим цим словом, заінтригувати, переконати зробити покупку або скористатися послугами.

Для посилення рекламної функції ергоніми повинні бути естетичні, лаконічні, легкозапом'ятовуватись та вимовлятись. За допомогою різних кодових елементів можна виразити все розмаїття ідей, що виникають в людському розумі. Назва, створена з урахуванням менталітету, стереотипів, свідомості і підсвідомості мас, несе в собі особливі соціально-психологічні та культурні цінності, що сприяють сприятливому емоційному сприйняттю.

УДК 811.161.2'38

А. С. Синиця
Київ

РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ПРЕЦЕДЕНТНОСТІ

Розуміння прецедентності як однієї з властивостей свідомості людини беззаперечно робить її предметом вивчення когнітивної лінгвістики, лінгвокультурології, етнолінгвістики, психолінгвістики, комунікативної лінгвістики та інших напрямів сучасного мовознавства, що формують антропоцентричну парадигму лінгвістики. Саме в такому аспекті її аналізують Ю.М. Караулов, Б.Д. Гудков, В.В. Красних, І.В. Захаренко, Ю.О. Сорокін, І.М. Михальова та ін. Говорячи про прецедентність, маємо на увазі властивість людської свідомості використовувати у створюваних текстах вербальні та невербальні (паралінгвальні) знаки (прецедентні феномени), що є носіями певної семантичної інформації, значущої для носіїв певної лінгвокультури у конкретний період її розвитку. Таке розуміння прецедентності цілком узгоджується з інтерпретацією прецедентних феноменів як таких, які, за висловом О.О. Селіванової, належать до сфери культурно-мовної компетенції, тобто до «здатності носіїв певної етнічної культури й мови впізнавати в мовних

одиницях і мовленнєвих продуктах культурно значимі установки й норми, ціннісні орієнтири, культурні коди та можливість їхньої переінтерпретації, а також організувати свою комунікативну поведінку та текстопородження згідно з цими культурними знаннями» [3, с. 108].

Однією з найвпливовіших на людську свідомість сфер сьогодні є масмедійний дискурс, створюваний засобами масової інформації, що можуть мати форму друкованих або / і віртуальних видань. Маніпулятивну дію українського медійного дискурсу глибоко проаналізовано у дослідженнях Г. Почепцова, Б.Н. Потятиника, К.С. Серажим, Л.О. Кудрявцевої, Г.В. Завражиної та ін. Звернення до людської свідомості здійснюється різними мовними засобами. Одним із них є прецедентні феномени. Прецедентними феноменами називають ті елементи, що мають надособистісний характер, перебуваючи в культурній пам'яті суспільства (Д.В. Гудков, В.В. Красних), які регулярно відтворюються з метою реінтерпретації в текстах певної культури (О.С. Переломова).

Серед вербальних ПФ розрізняють прецедентне ім'я, прецедентний текст, прецедентне висловлення й прецедентну ситуацію [2, с. 47–48]. За широтою охоплення виокремлено в лінгвістиці соціумно-прецедентні, національно-прецедентні, універсально-прецедентні [2, с. 50–51].

Дослідження різних типологічних, функціональних, семантико-стилістичних виявів прецедентних феноменів у засобах масової інформації України здійснено у працях К.С. Серажим, О.П. Левченко, І.В. Богданової (Сахарук) та ін.

Матеріалом для цього дослідження стали заголовки статей з газети «Сільські вісті», що містять прецедентні одиниці, що експлікують реалії сучасного життя пересічного українця. Враховучи те, що «...використання прецедентних феноменів не є випадковим, воно завжди інтенціонально й актуалізує опозицію „своє – чуже“» [1, с. 55], а отже є засобом вияву певного культурного коду. Крім того, до уваги брався й той факт, що прецедентні феномени а) мають лексичне вираження, б) не створюються знову, а відтворюються під час комунікації, в) можуть трансформуватися в межах їх упізнання, декодування носіями мови.

Серед аналізованої групи ПФ зі сфери-джерела «Реалії сьогодення» виокремлюємо підгрупу «Внутрішня та зовнішня політика». До складу цієї підгрупи включаємо заголовки з прецедентними іменами, прецедентними висловами і такі, що апелюють до прецедентних ситуацій.

Свою статтю М. Губаш назвав *Дональд не має рації* (№ 4 (19551) від 16.01.2018). Власне ім'я *Дональд* у заголовку сьогодні сприймається як прецедентне й може викликати декілька асоціацій в залежності від соціолінгвістичних характеристик українського читача.

У свідомості сучасних українців велике значення займають події, пов'язані з Революцією гідності, захоплення деяких українських територій і т. п. Тому як прецедентні імена функціонують власні назви у таких заголовках: *«Мінськ» відклали чи поховали?* (автор: Михайло Ведмідь, № 71 (19403) від 5.08.2016); *Не той тепер «Беркут»* (№ 143 (19036) від 5.12.2013). Звертає увагу те, що власні назви подано у лапках, якими автори сигналізують про непряме вживання цих лексем. Другий заголовок є лексичною трансформацією

відомих рядків «Не той тепер Миргород, Хорол-річка не та...» з вірша Павла Тичини «Пісня трактористки».

Значущою для сучасних українців також стала фраза президента В.А. Ющенка *«ці руки нічого не крали»*, яку в трансформованому вигляді використано в інформаційній статті під заголовком *«Ще одні руки, які «нічого не крали»*, де розповідається про те, як Європарламент запустив процедуру зняття парламентського імунітету з Марін Ле Пен (№ 33 (19478) від 28.04.2017).

З апеляцією до певних ситуацій з життя сучасної України пов'язані заголовки *«Зелені чоловічки» не пройдуть* (№ 94 (19539) від 1.12.2017) і *«Чехословацький сценарій» для України* (№ 95 (19540) від 5.12.2017, автор В. Майданюк) та ін. Апеляція до прецедентних ситуацій в обох заголовках здійснюється за допомогою прецедентних імен (словосполучень): *зелені чоловічки*, що називає військових без розпізнавальних знаків, і *чехословацький сценарій*, що називає певну послідовність дій, спрямованих на зміни політичного й державного устрою країни.

Отже, сфери-джерела прецедентних феноменів у заголовках медіатекстів української газети відповідають тематичному наповненню рубрик, в яких ці матеріали друкують. Проаналізовані заголовки свідчать, що прецедентні феномени частіше відтворюються дослівно. Трансформація ПФ в заголовках новин та інформаційно-аналітичних статтях зустрічається рідко. Це пояснюємо тим, що головна мета цих видів медіатексту – повідомляти й інформувати, функція ж впливу не є тут визначальною, але не виключаємо її повністю. Наявність трансформованого ПФ у складі заголовка сприяє збільшенню його впливу на читача, одночасно створюючи більш яскраві образи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дымарский М. Я. Прецедентность и художественность. *Феномен прецедентности и преемственность культур* / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой, В. Т. Титова. Воронеж: ВГУ, 2004. С. 51–62.

2. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002. 283 с.

3. Селіванова О. О. Прецедентна мотивація номінативних одиниць. *Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке*. Черкаси: Ю. Чабаненко, 2012. С. 108–118.

УДК 81'37

Р. М. Ситняк
Бахмут

НАДЗВИЧАЙНА МІНЛИВІСТЬ ЛЕКСИЧНОЇ СИСТЕМИ

Людина ніколи не зможе задовольнити свою постійну потребу в нових лексичних значеннях. Саме тому цей спосіб розвитку мови був, є і буде актуальним, важливим та найбільш динамічним.

Мінлива природа лексичного значення, як зазначає Р. О. Будагов, заважає представникам деяких напрямів сучасного мовознавства (наприклад, структуралізму), будувати чіткі лінгвістичні схеми. Наявність абстрактних споруд, упевнений учений, є необхідною умовою дослідження, що не заважає

семантиці бути точною наукою. У цьому зв'язку мовознавець проводить паралель із фізикою, де абстракції теж існують [1, с. 6].

В. А. Звегінцев так само говорив про намагання деяких сучасних мовознавців позбутися розгляду лексичного значення через великі труднощі встановлення для нього обмеженого лінгвістичного кола, як це робили деякі представники структуралізму, зокрема прихильники дескриптивної лінгвістики.

Він писав, що через свої екстралінгвістичні ознаки значення виявлялося незручним. Постійно відзначаючи важливість та необхідність вивчення лексичного значення, мовознавці (наприклад, Л. Блумфілд та деякі американські дослідники) будують свою дослідницьку діяльність на фактичному ігноруванні значення [5, с. 10].

Ж. Вандрієс висловлював упевненість, що не існує іншої галузі мовних досліджень, де б причини зміни явищ були чисельнішими, різноманітнішими та, разом з цим, складнішими. Він пояснював свою думку великою кількістю факторів, які роблять вплив на розвиток лексичного значення слів. Серед таких вчений називав соціальні відносини, засоби праці, які «виштовхують» старі значення слів або надають їм нових, тоді як наша свідомість сприймає наявність синонімів, дублетів, розподіляючи їх за сферами використання. Так, у французькій мові слова *chaire* (кафедра) та *chaise* (стілець), в англійській *shirt* (сорочка) та *skirt* (спідниця), *draw* (малювати) та *drag* (волочити) вживаються у різних значеннях [2, с. 181].

Звісно, семантика найбільш чутливо реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві, і це становить значні труднощі в процесі реконструкції, але завдяки певним фізичним, психологічним та навіть побутовим факторам виявляється можна виокремити базові поняття, від яких, ймовірно, з великою вірогідністю почали свій шлях подальші лексичні форми. «... у словниковому складі, так само як і на всіх рівнях мови, – писав В. О. Гречко, – виокремлюються базові елементи, які існують упродовж доволі тривалого часу. Саме завдяки цим лексичним елементам у лексиці виявляються доступними й для сучасної людини давні тексти, і це попри те, що за довгі роки мова суттєво змінилась, у тому числі, її фонетична та граматична система. Базова лексика позначає важливі, необхідні поняття, постійно присутні в житті людини; саме тому вона має значну історичну глибину» [4, с. 117].

В. В. Виноградов висловлював переконання, що, досліджуючи терміни (семантичний бік включно), які належать до різних сфер людської діяльності, необхідно торкатися і цих самих сфер для розуміння їх конкретного впливу на семантику слів. Саме тому семасіологічні дослідження вимагають залучення інших, часто нелінгвістичних наук. «При дослідженні генезису та семантичної еволюції наукових, загальнополітичних та технічних термінів, історично-семантичний аналіз необхідно поєднувати з культурно-історичним вивченням цих відповідних предметів, явищ або понять» [3, с. 620].

Ж. Вандрієс цілком справедливо вказував на більший ризик зміни семантичного значення саме того слова, що є популярнішим і використовується людьми у різних ситуаціях. Він уважав, що вплив на значення слова відбувається двома шляхами. З одного боку, постійне використання одного й того ж слова в одному й тому самому контексті може обманути свідомість

мовця, який, не маючи можливості уточнити загальноприйняте значення слова, схиляється до зміни. З іншого боку, постійне використання одного й того ж слова в різних контекстах може стерти або змінити його значення.

«Коли ми чуємо або читаємо якусь фразу, ми уточнюємо значення одного слова за допомогою іншого. Якщо одне із слів нам невідоме, ... ми намагаємося здогадатися про його значення, спираючись на контекст...» [там само, с. 186].

Підтримуючи цю теорію Ж. Вандрієса, ми можемо наочно уявити собі весь процес. Намагаючись зрозуміти незнайоме слово за допомогою контексту, ми, звісно, можемо припуститися помилки і, не підозрюючи про це, використовуємо його при передачі інформації іншим. Якщо це слово для адресата теж є новим, він сприйме його із помилковим значенням. За умови активного використання цього нововведення, воно має шанси отримати визнання та закріпитися у словнику. Тобто контекст є одним із найбільш потенційних умов для зміни семантики слова.

Досліджуючи зміни лексичного значення слів, мовознавці значну увагу приділяють саме індивідууму, який використовує відоме слово, надаючи йому нового значення. Але за допомогою прикладу, наведеному вище, ми бачимо, що не менш важливу роль у цьому процесі відіграє той, хто сприймає інформацію по-новому. Саме реципієнт часто виявляється тією відправною точкою, від якої слово крокує із певними зрушеннями у своїй семантиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будагов Р. А. Сравнительно-семасиологические исследования (романские языки). Москва: МГУ, 1963. 302 с.
2. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю. Москва: Соцэкгиз, 1937. 410 с.
3. Виноградов В. В. История слов: около 1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связанных. Москва: Толк, 1994. 1138 с.
4. Гречко В. А. Теория языкознания. Мосеква: Вышш. школа, 2003. 375 с.
5. Звегинцев В. А. Проблема значения в современном зарубежном языкознании. Новое в лингвистике. 1962. № 2. С. 9-16.

УДК 82-3

*І. О. Скляр
Бахмут*

ГУМАНІЗМ ЯК МАСКА ПОДВІЙНОЇ МОРАЛІ В РОМАНІ ЯРОСЛАВА МЕЛЬНИКА «МАША, АБО ПОСТФАШИЗМ»

Ярослава Мельника називають яскравим культурним явищем трьох країн. Він – український, литовський, французький прозаїк, критик, публіцист, філософ. Більшості українських читачів письменник відомий як «литовець» Jaroslavas Melnikas та «француз» Jaroslav Melnik. Українському середовищу цей автор більше відомий як літературний критик, який одним із перших відкрив читачам Людмилу Таран, Василя Герасим'юка, Марію Матіос, Ігоря Римарука та інших, а завдячуючи своїй дискусії із Миколою Рябчуком, спровокував появу «Бу-Ба-Бу».

Сьогодні його твори перекладені багатьма мовами, зокрема англійською, французькою, німецькою, італійською, азербайджанською, румунською, хорватською, російською, есперанто.

Незважаючи на те, що роман був написаний українською мовою, все ж у 2013 році він уперше був опублікований у Литві литовською мовою («Maša, arba Postfašizmas»), де одразу увійшов у п'ятірку найкращих книг 2014 р. В Україні цей роман з'явився 2016 року й постав у короткому списку фіналістів «Книга року 2016 за версією ВВС».

Розгортаючи роман Ярослава Мельника «Маша, або постфашизм», читаємо у передмові від автора перше речення: «Це роман про кохання». Одразу виникає думка: чому ж тоді з перших сторінок деяких читачів починає нудити від любовної історії, яку описує автор? Та хіба може бути огидно від прекрасних почуттів взаєморозуміння, поваги, щирості, відвертості тощо? А, можливо, історія кохання – то тільки тло, на якому розгортаються справжні глобальні проблеми суспільства, людства, цивілізації, порушені автором у романі.

Відстоюючи самоцінність людської особистості, гуманісти виробили свою антропоцентричну систему сприйняття світу, адже вважали протиприродним оцінювати людину за її походженням чи багатством, расовою належністю чи релігійними переконаннями. Власне автор сам зауважує, що гуманістичний пафос літератури у світі катастрофічно зменшився. Тому, звернувшись до книги «Мовчання тварин» французької дослідниці Елізабет де Фонтеней, яка висловила досить цікаві й слушні думки (наприклад: 1) «якби ми так не вели себе по відношенню до тварин, не було би тоді і Освенціма. Тому що, по суті, Освенцім – це великий хлів, переповнений людиноподібними тваринами»; 2) «сьогодні ми часто не дивимося на іншого як на рівного собі»), Я. Мельник підхопив і розвинув їх у своєму романі.

Отже, у романі зображується гуманістична планетарна держава Рейх часів четвертого тисячоліття, на яку певним чином уплинув Гітлер із його нацистською філософією, піддавши сумніву поняття «людина», який проповідував і дозволяв убивства людей таких самих, як він, а також і його сучасник Сталін, який виходив із постулату про невизначеність людини. «Вигинаючи реальність під ідею, фашисти прагнули перетворити повноцінних людей на тварин». «<...> Голі, брудні, скупчені в одному місці, <...> загнані в концтабори люди за своєю свідомістю і психічними якостями залишалися людьми» [1, с. 24-25]. Проте як не намагалися вони переконати себе та інших, що ті люди подібні до тварин, і є «нижчою расою», все було марним.

На відміну від попередніх, цивілізація, описувана в романі, відкидає більшовизм, фашизм, нацизм як жорстоке й нелюдське явище. Хоча слушною виявилася ніцшеанська думка нацистів про необов'язковий збіг зовнішньої, тілесної схожості з поняттям «людина». Ніцше поклав край християнсько-уніфікованому погляду на будь-яку істоту, що володіє людським тілом, як на людину, адже серед таких істот можуть бути як люди, гідні того, щоби до них ставилися як до людей (надлюди), так і представники породи, яка не доросла до людей. Біля витоків такої цивілізації стояв Третій Рейх четвертого тисячоліття із сторами як результатом фашистського перетворення світу. Власне процес

утворення «нижчої раси», виведення людиноподібних істот, які були позбавлені будь-якої людської свідомості, був надважким. У такому вдалому експерименті вбачалась певна аморальність, бо виводились вони з більш-менш повноцінних людей. Серед перших сторів, яких загнали в концтабори, було чимало людей доволі розумних. Але внаслідок існування в скотячих умовах протягом тривалого часу, чимало людей стали дійсно схожими на тварин. «Тому що бути людиною – це означає жити людським життям, людськими почуттями та думками з дня в день, із року в рік» [1, с. 42]. Щодо людських дитинчат, то їх після народження одразу ізолювали від батьків, щоб ті не змогли ніяким чином передати їм хоч щось людське. Вони виростили, звиклі до важкої фізичної праці, не мали уявлення про будь-яку культуру. Третє, четверте покоління істот втратило сором і мову. У п'ятого, шостого, сьомого деградувало мислення. Згодом такі умови життя спричинили видозміну генного коду. Отже, людство живе завдяки експлуатації сторів. Стори – це такі собі домашні тварини з людським тілом. Виведені вони з «нижчої раси людей», починаючи з в'язнів концтаборів. Стори орали землю, їх доїли. Одних забивали на м'ясо, інших – водили на злучку для приплоду. Переважно вони були оголені, бо були загартовані, і лише іноді носили комбінезони, які шили спеціально для них, коли ставало надто морозно. Стори не мали уявлення про чистоту, про сором. Їх не мучить почуття приниження, вони не висловлювали думки. Проте їм властиве почуття жаху, страху смерті. «Ідея трансформувалася у дійсність. Людина перестала страждати від «подвійної моралі». Поділ людей на «вищих» і «нижчих» зник. Це – парадокс ніцшеанства та породженого ним фашизму. Внаслідок перемоги фашизму було – нехай і насильницьким, нелюдським шляхом – створено породу людиноподібних тварин. <...> звірство перестало бути звірством щодо того, хто вже не був людиною. Концтабори перетворилися на звичайні хліви та загони для тварин. <...> Так виник неогуманізм – наша сьогоднішня іделогія» [1, с. 42-43].

Пройшовши стадію варварства, цивілізація четвертого тисячоліття переросла в неогуманістичну, що обірвала генний зв'язок із рабовласництвом. Хоча за зовнішніми ознаками вона близька до рабовласницького більше ніж до феодального та буржуазного ладу. Наприклад, рабовласник експлуатував людей менш освічених і культурних, менш розвинених за нього, таких, яких він не вважав за людей. У цьому вбачався цинізм і нелюдяність рабовласницького ладу та інших суспільств. У буржуазному суспільстві людина перестала бути власністю іншого де юре. Проте насправді людина працювала на іншу людину, якій належали засоби виробництва. Це таке ж саме рабство, тільки цивілізоване.

Проте в жодні часи тварину не називали «рабом», адже вона не може бути рабом. Гуманізм «подвійної моралі» вбачався в тому, що лад Рейха ні в якому разі не можна було вважати рабовласницьким, адже він спирається на працю тварин, хай навіть людиноподібних. «Це не те, що робити з людини тварину, як це практикували в доісторичні часи люди з «повійною мораллю»: від античних рабовласників до наших безпосередніх попередників-фашистів. Так, стори – наслідок насильства над людиною, можливо, найбільш жахливого з усіх насильств. Проте не ми з вами, не наше покоління <...> здійснювало це насильство. <...> Фашисти були фашистами, бо принижували людей,

створюючи «нижчу расу». Та вони перестали бути фашистами, щойно створювана «нижча раса» перейшла в розряд справжніх тварин. І у стосунку до тварин ми нічим <...> не відрізняємося від представників гуманістичної епохи, які змушували тварин працювати на них і споживали їхнє м'ясо». <...> з фашизмом ми пов'язані кровно, хоча жоден із нас не здійснював жодних зlodіянь. Ми є постфашисти. А постфашизм – це вже не фашизм <...> [1, с. 44-45].

Головний герой – журналіст газети «Голос Рейха» на ім'я Діма потрапляє на м'ясокомбінат з метою підготувати матеріали для редакції про власне комбінат. Тварин звозили туди фермери з навколишніх сіл, які оримували гроші за живу вагу. Тримали їх у великих загонах, що були розділені на чотири частини (окремо тримали самок, самців, маленьких дитинчат, старих тварин обох статей), збитими докупи. Вони чекали поки їх перероблять на м'ясо або ковбасу.

У контексті гуманістичного пафосу твору чітко простежується психологічна лінія, яка демонструє на прикладі головного героя, а надалі й на прикладі цілої суспільної групи, таких собі «революціонерів», як відбуваються духовні й душевні зміни їхньої свідомості, прозріння людей, чия совість була так довго приспана.

Журналіст Діма на м'ясокомбінаті був не вперше, де щоразу його *приємно дивувала* мовчазна ділова атмосфера виробничого процесу в забійному і перероблювальному цехах: «Жодних почуттів, жодних думок – цілковита зосередженість <...> Кожен знав свою справу і думав тільки про те, щоби зробити її якомога краще» [1, с.14]. Проте, перебуваючи на м'ясокомбінаті з останнім завданням, журналіст уперше замислився над тим, що тварини, яких ті вбивають і обробляють, зовні нічим не відрізняються від людей. Тут же відганяє свою думку іншою: «<...> варто лише було всіх цих тварин назвати (за зовнішньою подібністю!) «людьми», як відбулася би руйнація цілого усталеного світу. Цивілізація постала б чимось жахливим, антигуманним, звірячим. А всіх наших людей можна було би називати «людоджерами» <...>». Неначе випрадовується журналіст промовляє до себе: «Людиноподібна тварина – це ще не людина. Визначення «людина» *наименше* (курсив наш. – І. С.) базується на тілесній підставі <...>» [1, с. 15].

Поруч на базарі він купив копчене стегно молодої самки і кілограм нирок, замовив гарячий пиріжок «Сюрприз», до речі, назва якого звучить досить саркастично, і склянку бульйону. У пиріжку було запечене серце, яке йому дуже смакувало. Так, смакуючи, він доходить висновку: руйнування усталеного світу можливе тільки через «мову та її фокуси». Наприклад, це відбудеться, коли «копито» назвати «ступня» у випадку, коли поруч нього сидів чоловік і обгризав відварне копито. Тоді вийде, що людина їсть людину. Все це нісенітниця, на його думку, у якої немає майбутнього, адже спеціальні служби Рейха стежать за правильним ужитком слів, охороняють споконвічні цивілізації. «Мені, будь ласка, два кілограми жіночих кистей» – це звучить жахливо. Жінкою, яка має «кисті», може бути тільки людина. Натомість у сторів не «кисті», а «лапи». Не «ступні», а «копита». *Люди* кажуть: «Мені два кілограми сторячих копит» (курсив наш. – І. С.) [1, с. 16].

На сторінках роману з'являється партія консервативних гуманістів, які вирішили провести таємно суспільний експеримент, члени якої близько десяти років під виглядом сторів стали проживати у різних господарствах громадян Рейха. Їх метою було випробувати на собі життя сторів, зібрати документальний матеріал, викликати у такий спосіб у громадськості шок. Про це стало відомо з достовірних джерел видавництву «Голос Рейха», яка підхопила цю ідею і стала висвітлювати різні погляди з цього приводу, друкуючи листи політиків, учених і простих громадян держави, які надходили до редакції. Стали порушуватися глобальні питання: стори – це люди чи тварини; проблема звільнення всіх сторів; подальша доля народу без сторів; подальша доля власне сторів. Усупереч дійсності ідеологи партії консервативних гуманістів, на думку жителів Рейха, змушували їх ставатися до тварин, як до себе самих, бачити у тваринах людей. Адже вони використовують факт тілесної схожості. У такий спосіб хочуть повернути жителів у далеке минуле, зробити з них фашистів, примушуючи визнати їх чудовиськами, а себе, фанатичних партійців, благородними борцями за «тотальну гуманність» [1, с. 87].

Останнім часом журналіст став усвідомлювати, що він живе наче не своїм життям, стори занадто глибоко увійшли в його життя, він думав про них, проводив з ними час, вони йому снилися. А коли почали ще на зборах у видавництві повсякчас говорити про сторів, Діму охоплював жах від думки, що він насправді ставиться до них, як до людей, вважає їх людьми. Та щоб перевірити чи псих він чи ні, він вдома заколов стора і розібрав його м'ясо. Йому було конче необхідно дізнатися, чи зможе він це зробити чи ні, він мав побачити страх і тремтіння стора, відчутти владу зупиняти процеси життя.

Одна за одною у газеті з'являлися новини про те, що стори почали тікати від господарів далеко в гори, де вони живуть цивілізованим життям тощо. Згодом без пояснень закрили рубрику газети «Голос Рейха» «Політичне життя», а багато людей звільнилося. Та власне журналіст Діма мав обрати певну позицію стосовно тої ситуації, що склалася навколо сторів. Йому пропонують робити репортажі про життя людей і сторів, про їхні взаємини, про факти, які розкривають психологію і внутрішній світ сторів для нової газети, таким чином зіштовхувати різні думки і шукати істину.

Так, Діма стає на шлях боротьби за право сторів називатися людьми, почав піклуватися про свою Машу-стору. З часом він у неї закохується, тікає з нею в гори, залишивши дружину й сина. Робить все, аби вона і він стали «людьми». Вони втікають від переслідування спеціальними службами в гори, де переживають страшні та романтичні пригоди. В горах був розташований табір із людьми та «олюдненими» сторами, які вільно розмовляли. Проте були й такі стори в «загорожі», що не пройшли тести для визначення шансів бути «олюдненими», які розробили фахівці партії консервативних гуманістів. Адже деякі стори, як і деякі люди, народжувалися з неповноцінним мозком, так як постраждав унаслідок травм чи занадто великих стресів.

Отже, гуманісти підкреслювали ідею про гармонію світу і гідність людини, не родову і станову, а виключно особисту, проводили ідею важливості кожного індивідуального існування. Роман «Маша, або постфашизм»

відзначається глобальним характером порушених проблем, наріжними з яких є – що є людина, що власне визначає її, мова чи свідомість, устрій та існування ідеального суспільства вільних людей, розкриття сенсу істинності гуманізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельник Я. Маша, або постфашизм. Львів: Видавництво Старого Лева, 2016. 288 с.

УДК 811.161.2'373.31

*М. А. Сокаль
Одеса*

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лингводидактическая ценность фразеологизмов издавна привлекает внимание педагогов: И. И. Срезневского, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского. Об особом значении фразеологических единиц (ФЕ) для становления языковой личности ребенка, расширения его культурологических представлений пишут А. Богуш, А. Губенко, А. Мовчун, А. Савченко, Л. Соловец и другие исследователи. Но, к сожалению, даже в современных учебниках по методике обучения языку в начальной школе рекомендации по работе с фразеологизмами единичны. Кроме того, спорным, на наш взгляд, является утверждение, что ФЕ «должны объясняться без анализа их ... внутренней структуры» [3, с. 221].

Действительно, общим признаком фразеологических оборотов речи (ФО) является их устойчивость и почти полная невыводимость семантики из значений слов их состава, называемая идиоматичностью. Но именно внутренняя семантическая структура ФО, наличие прототипа, фразеологического фона делает его культурно маркированной единицей языка (лингвокультуремой).

Лингвистические исследования доказывают, что наиболее полно и ярко значение ФЕ раскрывается через понятие внутренней формы. «Внутренняя форма фразеологического оборота зависит от способа образования фразеологического значения, от характера фразеологической абстракции, от принадлежности фразеологического оборота к тому или иному структурно-семантическому типу» [2, с. 64].

Культурологическую ценность фразеологизмов можно использовать в трёх планах: во-первых, отдельные компоненты фразеологизма могут нести культурную информацию; во-вторых, прямое значение словосочетания всегда предшествует появлению у него переносного значения, идиоматического смысла, таким образом, фразеологизмы отражают национальную культуру своими прототипами, которые, с точки зрения первоначальной сферы употребления, могли описывать, например, природу страны, её растительный и животный мир, подробности обыденной жизни, крестьянского быта, особенности культуры, исторического развития и др.; в-третьих, фразеологизм отражает определённый образ мира комплексно, всеми своими элементами, взятыми вместе, своим идиоматическим значением.

Для приобщения младшеклассников к культурной семантике языковых знаков необходим особый комментарий, предполагающий описание непонятных сведений, т.е. фразеологического фона. Семантизация ФЕ (семантизацией в лингвистике называется любая процедура описания, направленная на выявление смысла, значения некоторой языковой единицы [1, с. 103]) может проводиться с учётом трёх вышеназванных аспектов.

Таким образом, работа с ФЕ, наряду с определением понятия или описанием ситуации, должна предусматривать ещё и комментирование непонятных сведений, т.е. фразеологического фона, составляющего неотъемлемую часть семантики ФЕ. Познание фразеологии – не только путь обогащения словаря учащихся, формирования образности речи, но и средство расширения их социокультурной осведомлённости, накопления внеязыковой информации.

Разработка методики работы с фразеологизмами как лингвокультуремами в школьном курсе языка является перспективной задачей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Рус. язык, 1983. С. 3–134.

2. Дем'яненко Н.Б. Внутрішня форма фразеологічних одиниць з музичним компонентом. *Семантика мови і тексту: м-ли V Міжн. наук. конф.* – Івано-Франківськ, 1996. С. 64–65.

3. Коваль Г. П. Методика викладання української мови: Навчальний посібник. Тернопіль: Астон, 2008. 287 с.

УДК 372.8

*А. Є. Соколова
Бахмут*

МЕТОНІМІЯ ТА МЕТАФОРА ЯК ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ТВОРЕННЯ ОБРАЗНОСТІ МОВИ

Про метонімію, як і про метафору, відомо ще з часів Аристотеля, Цицерона, Квінтіліана – авторів праць з риторики та ораторського мистецтва. Але, незважаючи на те, що вивчення метонімії розпочалося ще з античних часів, до теперішнього часу не можна сказати, що метонімія вивчена всебічно, тому на сьогодні залишається певне коло нез'ясованих питань, пов'язаних з даним поняттям.

Метонімією (від грецьк. *metonymia* – перейменування) є троп, що містить перейменування у зв'язку суміжності характеристик дотичних понять [6, с. 7]. Головним пластом метонімічного переносу є позначення частини замість цілого та цілого замість частини.

Найбільш поширеним є перенесення з галузі знання, науки на предмет науки і навпаки (словотвір, фразеологія та інші), наприклад: граматики «побудова мови» і «вивчаючий його розділ мовознавства». Крім того, є ще одне значення – «шкільний підручник» [9, с. 346].

Як зазначає О.В. Раєвська, метонімія відноситься до таких традиційних явищ, чие місце у системі мови та відповідна термінологічна фіксація могли б

здатися раз і назавжди встановленими та такими, які не підлягають будь-якому переосмисленню, зважаючи на повну ясність та визначеність. Між іншим, це зовсім не так. Існують усі підстави говорити про те, що необхідно по-новому поглянути на метонімію, вийшовши за межі лексичної семантики, у винятковому віданні якої вона досі перебувала.

За О. Селівановою, метонімія є найпродуктивнішим креативним засобом збагачення мови, виявом мовної економії, семіотичною закономірністю, що виявляється у перенесенні позначень одного компонента події на інший, назв класу об'єктів на об'єкт цього класу, позначення частини на ціле й цілого на частини за суміжністю в межах однієї ситуації [5].

У сучасній лінгвістиці вже є приклади того, що метонімія розуміється ширше, ніж просто вияв лексичної багатозначності. Феномени явно метонімічної природи виявляються на різних мовних рівнях: від морфем, з одного боку, до дискурсу – з іншого боку [4, с. 202].

Метонімія може бути виражена не тільки словом, а й словосполученням, реченням, текстом. Введення в текст метонімії створює можливість моделювати приховані компоненти сенсу, які представляють собою елементи дескрипції або оповідання, що забезпечує смислову ємність тексту. При цьому метонімія характеризується клішованістю і здатністю компресії інформації. При вживанні метонімічних номінацій відбувається синонімічна заміна, яка запобігає тавтології.

Таким чином, традиційні підходи до метонімії розглядають її як фігуру мови, яка несе стилістичну інформацію, засновану на суміжності значень, що обмежує її лексичним рівнем. Когнітивний підхід до дослідження мови виходить з положення, що мовна діяльність – це один із видів загальної когнітивної діяльності людини. В основі мовних явищ лежать когнітивні процеси сприйняття, мислення, пізнання, розуміння і пояснення. У когнітивній лінгвістиці в якості первинних виступають когнітивні структури та процеси у свідомості людини. Це такі поняття, як категорії, концепти, моделі, фрейми і т.д [2, с. 63].

Р. Лангакер також розуміє метонімію як одиницю когнітивістики та визначає її як когнітивний процес, у якому відбувається розумове сприйняття одного концепту за допомогою іншого [12, с. 30].

Особливої уваги заслуговує робота Р. Раддена і З. Ковексиса «До питання про теорію метонімії» [13, с. 47]. Вони не бачать протиріччя між традиційним і когнітивним розумінням метонімії.

Метафора й метонімія – це тропи, які, на перший погляд, схожі між собою, проте вони суттєво відрізняються один від одного, їхня відмінність полягає в тому, що метафоричне перенесення здійснюється на основі подібності, а метонімічне – на основі суміжності. Метафору можна перетворити на порівняння, а метонімію – ні, її можна лише доповнити. Наприклад, вираз «сніг грає на сонці самоцвітами» легко трансформувати у порівняння – «сніг грає на сонці, як самоцвіти». На відміну від метафори, яка здатна зближувати найвіддаленіші предмети, поняття і явища, метонімія ґрунтується лише на тих зв'язках, які існують в реальності, вона творить ефект присутності читача в художньому світі [10, с. 30].

Метафора створюється на основі порівняння, проте не кожне порівняння підходить для її створення. Використовуватися можуть тільки логічні структури, які служать для об'єднання гетерогенних (сторонніх, різнорідних) явищ.

Аристотель давав наступне визначення метафори: «Слово, вжите у переносному значенні (метафора) – це невластиве ім'я, перенесене з роду на вид, або з виду на рід, або з виду на вид, або за аналогією.» Канонічна метафора має вигляд «А є В»: «Дорога – це змія»; «Сигарети – це бомба сповільненої дії» і т.д.

Хоча метафора вивчалася ще в античності, її справжня історія розпочалася тільки в ХХ ст., коли вона стає самостійним об'єктом вивчення в різних дисциплінах – філософії, лінгвістиці, психології.

У сучасній лінгвофілософській літературі термін «метафора» вживається у трьох значеннях: 1) метафора – це слово у переносному значенні; 2) метафора – це один з тропів поряд з метонімією, синекдохою, оксюмороном та ін.; 3) метафора – це будь-яке мовне вираження (слово, словосполучення, речення, певний текст), вжите у переносному значенні; у цьому випадку метафорою можна назвати прислів'я, ідіому, притчу, цілий роман [1].

Поняття метафори (грецьк. *Μεταφορά* – перенесення)) привертало увагу багатьох вчених і мислителів, серед яких: Аристотель, Т. Гоббс, Дж. Локк, Х. Ортега-і-Гассет. Деякі розглядали феномен метафори як якусь неминучість, без якої не може обійтися не тільки думка як продукт мислення, а й саме мислення. [7]. Учені довели креативність метафори, її гносеологічну функцію, оскільки, коли ми використовуємо метафору, в нас є водночас дві думки про дві різні речі [3].

Слід зазначити, що метафоричні переноси підпорядковуються досить чіткій закономірності й завжди здійснюються у чітко визначених напрямках, серед яких виокремлюються такі типи взаємодії концептуальних сфер: ПРЕДМЕТ→ПРЕДМЕТ; ПРЕДМЕТ→ЛЮДИНА; ПРЕДМЕТ→АБСТРАКТНЕ ПОНЯТТЯ; ТВАРИНА→ЛЮДИНА; РОСЛИНА→ЛЮДИНА; ЛЮДИНА→ЛЮДИНА тощо [8].

Метафора використовується майже в усіх відомих мовних стилях, окрім наукового.

Починаючи з поетики Аристотеля, була досягнута цілковита і традиційна загальна згода відносно тісного зв'язка між метафорою та метонімією, але в той же час основною відмінністю між ними. Прийнято вважати, що, хоча метонімії ґрунтуються на співвідношенні суміжності між поняттям (X) та значенням (Y), елементи метафори виникають з різних концептуальних полів. Таким чином, багато теорій наголошували на цій основній відмінності за допомогою схожих термінів (Ullmann 1962, Leech 1969, Halliday 1985), протиставляючи суміжність (у випадку з метонімією) з подібністю (у випадку з метафорою). Але з когнітивної точки зору слід вказати на вирішальну роль, яку відіграє поняття «доменів» в обох концептуальних процесах: «... метафоричне перенесення включає в себе вихідну область та область цілі з двох різних дискретних доменів, тоді як метонімічне перенесення відбувається в рамках одного концептуального поля, яке структуроване ІКМ» (Lakoff 1987, с. 288) [11].

Таким чином, підведемо підсумок: метонімія та метафора є дуже схожими між собою тропами, але вони також мають багато відмінностей. Метонімію можна тільки доповнити, тоді, як метафору можна перетворити на порівняння. Метонімія створює ефект присутності читача у світі, який створює автор, а для метафори характерне зближення найвіддаленіших об'єктів. На думку Дірвена (2002), для того, щоб метафора стала дієвою, необхідно, щоб було виконано набагато більше умов, аніж для метонімії. Метонімія надзвичайно активна повсюди та весь час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии. URL: <http://www.hr-portal.ru/node/31016>
2. Арутюнова Н. Д. Логический анализ языка: Языки этики. Москва, 2000. С. 54-78.
3. Гуцол С. Ю. Метафора як спосіб символічного вираження внутрішнього досвіду особистості. URL: http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/05_Guzol.pdf
4. Зайцева В. В. З історії вивчення метонімії. *Український смисл*. 2014. – № 1. С. 196–210.
5. Милькевич Е. С. К вопросу о когнитивности метонимии в современном английском языке. URL : [file:///C:/Users/Admin/Downloads/15-27-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/15-27-1-SM%20(2).pdf).
6. Остапчук І. І. Тропи та тропеїзація англomовного масмедійного дискурсу: автореф. дис. ...канд. філ. наук :10.02.04 / Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2016. 23 с.
7. Печуркіна-Шумейко М. В. Метафора у рекламних повідомленнях. URL: <http://www.journ.univ.kiev.ua/ndumk/index.php/component/content/article/97-3/kontent-ukrainskoi-reklamy-ta-zv-iazkiv-z-hromadskistiu/115-metafora-u-reklamnykh-povidomlennyakh>
8. Сингаївська А. В., Мосейчук О. М. Когнітивні механізми формування семантики однослівних ідіом. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/VZhDU/2010_51/vip51_16.pdf
9. Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык / Глав. ред. Аксёнова М. Д. Москва: Аванта+, 1998. 704 с.
10. Юніцька Н. М. Теорія літератури в школі. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 127 с.
11. Balbachan F. Killing Time: Metaphors and their implications in lexicon and grammar. URL: http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/10_2006_balbachan.pdf
12. Langacker R. W. Reference-Point Constructions. *Cognitive linguistics*. 1993. № 4. P. 29-40.
13. Radden G., Kövecses Z. Towards a Theory of Metonymy. *Metonymy in Language and Thought*. J. Benjamins Pub Co, 1999. P. 17-60.

**LANGUAGE PORTFOLIO AS A MEANS OF DEVELOPING
THE LEARNER'S LINGUISTIC COMPETENCE**

World globalization, the need for a person to quickly adapt to the constantly changing multicultural world strengthen the teachers' interest to the process of continuous self-education, including the field of foreign languages.

Recent social, economic and cultural changes in the world affect the expansion of the functions of a foreign language as an academic subject. At present, any specialist, an economist, engineer, doctor or lawyer, requires an active knowledge of foreign languages as a means of communication.

Hence one of the important tasks of modern higher education is to ensure the conscious activity of students in the study of foreign languages and to create an effective motivation for studying this subject.

However, the scope of the compulsory discipline "Foreign Language" in non-linguistic faculties of universities is insignificant, in such circumstances it is necessary to use such methods and technologies, the use of which will maximize the time allotted for independent work of students.

One of the innovative learning technologies that will help to cope with this task is the language portfolio.

A language portfolio is a document in which the student records his achievements and experience in mastering foreign languages. This gives the student and teacher the opportunity to independently or jointly analyze and evaluate the scope of work and the range of student achievements in the study of the subject.

The aim of the language portfolio is to develop the student's autonomy, enrich his intercultural knowledge, increase the language competence and provide an opportunity to record his achievements and experience in studying and using foreign languages.

Depending on the goals and objectives, several different types of language portfolio can be distinguished:

- a language portfolio as a tool for self-assessment of the learner's achievements in the process of mastering a foreign language and the level of knowledge of a foreign language (Self-Assessment Language Portfolio);
- a language portfolio as a tool for autonomous learning a foreign language (Language Learning Portfolio). This kind of language portfolio can also vary depending on the single-purpose or complex focus: the Reading Portfolio, Listening Portfolio, Speaking Portfolio, Writing Portfolio, the language portfolio of the interconnected development of species speaking speech activity (Integrated Skills Portfolio);
- a multi-purpose language portfolio, including various objectives in the field of mastering a foreign language (Comprehensive Language Portfolio).

The language portfolio performs the following functions:

1. Educational - allows the student to become an active participant in the educational process, namely, increases his motivation to learn a foreign language,

teaches to organize his independent work, determines rational ways to improve his skills, and develops the skill of reflection;

2. Social - demonstrates the abilities and achievements of its owner in the field of a foreign language, but does not replace the certificates or diplomas that students receive on the basis of the results of passing the exams, but is an annex to the latter, providing additional, more detailed information;

3. Pedagogical - helps students develop their thinking abilities and skills of self-esteem and self-knowledge, thereby contributing to the development of their autonomy in learning a foreign language throughout life.

The sections of the language portfolio should include:

- A language passport that includes a student's self-assessment and the teacher's assessment of his language competencies. This section can contain information about where and when a foreign language (s) was studied, describes the facts and experience of its actual use, provides an assessment of the level of proficiency in a certain intervals;

- Language biography, which contributes to the development of planning, reflection and self-assessment skills in the process of language learning, reflects the learner's language experience in extracurricular activities time. This section is a brief description of the history of language learning, including self-evaluation of communicative skills - listening, speaking, reading and writing;

- A dossier in which the student collects works that testify to his achievements in the independent study of the language, namely: essays, reports, articles, abstracts, as well as certificates of passing exams, certificates of successful completion of courses or participation in international programs, competitions, diplomas and etc.

Thus, the language portfolio includes all-European competences for foreign language proficiency. Its task is to teach students the ability to learn the language independently, throughout life, to objectively assess their level of proficiency in language skills, to present themselves. The main objective of the language portfolio is to develop reflection skills in relation to the student's work done, to develop the ability to independently assess their level of language proficiency in comparison with European norms.

The idea of using the portfolio as a technology in the study of a foreign language gives a new impetus to the development of language education. Conducting a language portfolio increases the motivation of students, their responsibility for the results of the educational process, contributes to the development of a conscious attitude of students to the learning process and its results. The language portfolio allows teachers to specify the goals of teaching foreign languages and, therefore, better organize the learning process, teaches them to analyze the learning process in conjunction with students, based on students' self-assessment, their needs and motivations, adjust the content of training, and find an individual approach.

REFERENCES

1. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 2000. №5. С. 6-11.

2. Васильченко Л. Т. Технологія портфоліо в освіті. *Управління школою*. 2007. №13. С. 19-24.

3. Никитенко З. Н. Европейский языковой портфель для начальной школы. *Иностранные языки в школе*. 2008. №5. С. 2-7.

4. Тарасенко Е. В. Языковой портфолио как неотъемлемая часть урока английского языка XXI века. *Образование в Кировской области*. 2010. № 4 (16). С. 5–200.

УДК 811.161

О. А. Старченко
Бахмут

ТЕРМІНИ-КАЛЬКИ В ТЕРМІНОЛОГІЇ ВИБОРЧОГО ПРОЦЕСУ Й ВИБОРЧИХ ПРОЦЕДУР УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Особливим типом термінологічної номінації, за якої в актах термінотворення використовуються морфемні, семантичні, лексичні та синтаксичні ресурси іншої мови, є запозичення.

Традиційно під запозиченням розуміють як елемент чужої мови (слово, морфему, синтаксичну конструкцію тощо), перенесений з однієї мови в іншу внаслідок мовних контактів, так і сам процес переходу елементів однієї мови в іншу [3, с. 158].

Заслугує на увагу, на нашу думку, типологія запозичень у термінології, запропонована Д. С. Лотте. Термінознавець виокремлює такі типи запозичень: 1) оригінальні запозичення; 2) терміни, що складаються із запозичуваних або вже запозичених елементів (з іншомовних терміноелементів); 3) перекладні запозичення або кальки; 4) запозичення морфологічних і синтаксичних форм та 5) змішані запозичення або терміни-гібриди – оригінальні та перекладні запозичення в термінологічному словосполученні [4, с. 10–14].

Розглянемо термінологічні одиниці (ТО), утворені внаслідок буквального перекладу відповідних іншомовних термінів, тобто терміни-кальки. У лінгвістиці виокремлюють словотвірні, семантичні, словотвірно-синтаксичні, синтаксичні та фразеологічні кальки [5, с. 219]. Як підтверджує аналіз досліджуваної термінології, для ТЛВП УМ притаманними є словотвірні, синтаксичні та семантичні кальки.

Під словотвірним калькуванням розуміємо поморфемний переклад іншомовного терміна автохтонними елементами української мови або засвоєними запозиченнями, напр.: *багатомандатний* (< *multi-seat*), *двопартійний* (< *two-party*), *багатоокружний* (< *multi-district*) тощо; до семантичного калькування відносимо випадки ускладнення семантичної структури автохтонного або засвоєного запозиченого терміна під впливом іншомовної ТО, напр.: *кампанія* (у значенні «виборча кампанія»), *конференція* (у значенні «з'їзд партії з висування кандидатів на виборні посади») тощо; результатом синтаксичного калькування вважаємо появу ТС в українській мові, що є перекладом кожного компонента відповідного іншомовного полілексемного терміна, напр.: *дідівський пункт* (< *grandfather clause*), *тверді гроші* (< *hard money*), *сумнівний штат* (< *doubtful state*), *хиткий виборець* (< *floating voter*), *переможець одержує все* (< *winner takes all*), *одна людина – один голос* (< *one man – one vote*), *кампанія від дверей до дверей* (< *door-to-door*

campaign), абсолютна більшість (< *absolute majority*), відкрите голосування (< *open vote*) тощо.

Виявляються у ТЛВП УМ і випадки часткового калькування іншомовних ТО, коли одна з частин терміна калькується, а інша входить до мови-реципієнта у вигляді матеріального запозичення. Такі новотвори називаються напівкальками. Прикладами напівкальок можуть бути *виборча квота* (< *electoral quota*), *кумулятивне голосування* (< *cumulative vote*), *електоральна поведінка* (< *electoral behaviour*) тощо.

У більшості випадків відрізнити терміни-гібриди від напівкальок не видається можливим, як неможливим є й визначення точної кількості ТО, утворених калькуванням. Як зауважує Л. П. Крисін та інші [2 та ін.], процес виявлення та ідентифікації кальок ускладнюється невизначеністю критеріїв, за якими те чи інше слово або словосполучення слід визнавати результатом іншомовного впливу, а не продуктом процесів, що відбуваються в мові за її закономірностями розвитку. Визначення того, чи термін є калькою, напівкалькою, терміном-гібридом або продуктом розвитку української мови, здебільшого має суб'єктивний характер.

Слід відзначити, що проблема розмежування кальок та ТО, утворених на власне мовному ґрунті за закономірностями розвитку української мови, є не єдиною проблемою визначення походження терміна.

Процеси інтернаціоналізації лексики різних мов на сьогодні сягають того рівня, коли деякі слова, а також кореневі та афіксальні морфеми сприймаються спільними для різних мовних систем. У зв'язку з цим дослідники зазнають труднощів у разі необхідності кваліфікувати той чи інший термін або як запозичення, або як словотвірний дериват.

Так, наприклад, немає однозначного розв'язання питання стосовно визначення походження термінів *квазіпартія*, *мегаблок*, *псевдоголосування* та ряду подібних. Відрізнити своє від чужого, на думку В. Г. Гака, часом надзвичайно важко, бо латинські та грецькі корені й морфеми стали джерелом формування термінологій усіх європейських мов. За зовнішньою формою не завжди можна встановити, чи термін був запозичений, чи самостійно створений із використанням греко-латинських елементів у певній мові. Для цього треба знати історію речей [1, с. 53–54].

Допомогти відтворити історію виникнення терміна можуть певним чином особливості його семантики. Щоб продемонструвати це на матеріалі російської мови, Л. П. Крисін наводить як приклад термін *кандидатура*. Науковець зауважує, що термін *кандидатура* можна чітко розчленувати на іменну основу *кандидат-* та суфіксальний елемент *-ур-*. Проте морфемне членування цього слова не свідчить про те, що воно було створене на ґрунті російської мови, бо суфікс *-ур-*, що виокремлюється в цьому іменнику, має значення особи, а це зовсім не властиве його омонімові *-ур-*, за допомогою якого утворені слова різної семантики – типу *адвокатура*, *рецептура*, *докторантура*, *редактура* тощо: серед них немає жодного терміна зі значенням особи [2, с. 71].

Отже, у багатьох випадках, розв'язуючи питання статусу того чи іншого терміна: чи є він результатом словотворчих процесів в українській мові, чи ж є цілком запозиченим із якоїсь іншої мови, ми можемо робити лише ймовірнісні,

а не категоричні припущення. Ураховуючи сукупність мовних та екстралінгвістичних даних, можна вести мову лише про те, що той чи інший термін «є скоріш за все запозиченим або, навпаки, скоріш за все утвореним на власне мовному ґрунті» [2, с. 71]. Треба пам'ятати, що недоцільне вживання іншомовних термінів зумовлює порушення балансу між автохтонними та запозиченими елементами, а також призводить до денаціоналізації терміносистем, а отже, потребує корекції, стандартизації та унормування з боку термінознавців та фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков. Москва: Международные отношения, 1977. 264 с.
2. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое. Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 888 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / [под ред. В. Н. Ярцева]. Москва: Советская Энциклопедия, 1990. 685 с.
4. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоположений. Москва: Наука, 1982. 149 с.
5. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2010. 844 с.

УДК 811.111

*Л. В. Суховецька
Бахмут*

СЕМАНТИЧНИЙ КОНТЕКСТ МОДАЛЬНОГО ДІЄСЛОВА *NEED* У МОВЛЕННЄВОМУ АКТІ ВИМОГИ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Головною відмінною рисою мовленнєвого акту вимоги як різновиду директивів є наявність у мовця пресупозиції про небажання адресата виконати казуовану, яке зумовлено або психологічним станом адресата, або невизнанням пріоритетності положення мовця. Адресант може присвоїти пріоритет, діючи з «позиції сили» або в ситуації певної напруги, коли він бере на себе відповідальність розпоряджатися діями інших людей (наприклад, під час пожежі, повені, аварії, арешту т.і.) [2, с. 18].

У нашій роботі дотримуємося позиції тих лінгвістів, які акцентують увагу на переконанні автора вимоги в тому, що він має право наполягати на виконанні адресатом конкретної дії [1, с. 22; 3, с. 264]. В. С. Григор'єва характеризує цю особливість вимоги як «пресупозицію законності» цілі, висунутої мовцем [7, с. 70].

Отже, вимога, що ґрунтується на певному праві та конвенції, властива мовленню рівного або нижчого за статусом комуніканта [18, с. 15]. На наш погляд, таким комунікантом виступає електорат, соціальна диспозиція якого від початку нижча за статус представника інституту, оскільки він не має влади, але володіє правом вибору. Дослідники зазначають, що у самій лексемі «виборець» закладена висока статусна позиція (якщо обираєш, значить, володієш

повноваженнями, ... «прагматичний» статус виборця вищий, ніж у кандидата, який залежить від результату цього вибору [13, с. 84–85].

Одним із найпродуктивніших способів ословлення вимоги постають синтаксичні конструкції з уживанням модального дієслова *need*. Широкий спектр таких конструкцій зумовлений розмаїттям семантичних актантів цього дієслова. Внаслідок аналізу всіх можливих оточень дієслова *need* було встановлено, що його семантичний контекст утворюється такими компонентами, як *каузована дія, реалізатор, бенефіціант, адверсіант, об'єкт казованої дії*, а також *бажаний ресурс*:

Каузована дія відбиває ту дію, яку має здійснити виконавець відповідно до волевиявлення адресанта, при чому на лінгвальному рівні ця дія може бути репрезентовна:

- інфінітивом: *Politicians need to start paying attention to the fears/wishes of the majority* [Bharat, Guardian, Comments, Sep 5th, 2016];
- пасивним інфінітивом: *I think that the views of patients and vocational staff really need to be heard in all this* [Jemma12, Guardian, Comments, 10 February 2012];
- герундієм: *I think the NHS, the utilities and the railways all need **renationalizing**, for a start* [EbbTide64, Guardian, Comments, 09 February 2014];
- віддієслівним іменником: *Ukraine needs defensive military **assistance** immediately* [wyngwili, Guardian, Comments, 18 July 2014].

Наступним частотно-вживаним семантичним актантом постає **реалізатор дії** – активний суб'єкт пропозиції, від якого очікується виконання дії, що вимагається за внутрішнім мотивуванням: *The government simply needs to start writing some decent tax law and **simplify** the tax regime with tax rates that are competitive* [electronicfur, Guardian, Comments, 6 Feb. 2015]; *The GOP needs to pass a universal healthcare plan for all Americans with no exclusions for any reason* [Edward Violante, Washingtonpost, Comments, 27 Jan. 2017].

Агенс вимоги як активний суб'єкт вимоги протиставляється у нашому дослідженні пасивному суб'єкту пропозиції, який поданий двома різновидами, залежно від наявності / відсутності параметра бенефактивності для цього суб'єкта. У випадку ідентифікації бенефактивності позицію підмета займає **бенефіціант дії**: *Ukraine needs to be absorbed into NATO*. [wyngwili, Guardian, Comments, 18 July 2014]; *I thought that serious delusional behavior which is likely to cause harm to other people could be dealt with by a «section» under the Mental Health Act. **These people** need help* [englishhermit, Guardian, Comments, 9 February 2012].

У випадку створення для суб'єкта дії певної дискомфортної ситуації, втрати власних позицій внаслідок реалізації дії, що вимагається, синтаксичну роль підмета відіграє **адверсіант** каузованої дії: *This whole department needs investigating by a neutral and truly independent judge* [WatTylersSister, Guardian, Comments, 18 August 2015]; *The EU parliament and all the other Quangoes need to be dismantled and go back to basics, like all other empires before them* [MadDave, Guardian, Comments, 2 November 2012].

Реалізатор, бенефіціант і адверсіант вимоги об'єднані семантикою живої істоти. Протиставлення лексем на підставі параметру жива істота / нежива

істота детермінує визначення ще одного актанта, який подібно попереднім займає позицію підмета, але з семантичної точки зору виконує функцію об'єкта каузованої дії: *Benefits need to be lowered and this is a sufficient cap to start with* [hazra1, Guardian, Comments, 25 January 2012]; *All taxes need to be reduced along with expenditure* [Justin Time, Independent, Comments, 24 October 2013].

Детальний структурно-семантичний аналіз вимог виявив що один компонент, який ми ідентифікували як **бажаний ресурс** (інструмент), надбання якого дозволяє здійснити перетворення навколишньої дійсності у відповідності до волевиявлення адресанта вимоги: *The NHS needs more money for patient care* [RoosterRack, Guardian, Comments, 8 Febr. 2012]; *The Information Commissioner needs real powers – jailing ministers if necessary.* [davidabsalom, Guardian, Comments, 23 June 2015].

Таким чином, було продемонстровано, що розмаїття синтаксичних конструкцій із уживанням модального дієслова *need* залежить від репрезентації у реченні того чи іншого семантичного актанту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Толкование лексических значений как проблема теоретической семантики. *Известия АН СССР. Сер. лит. и яз.* 1969. Т. 28. № 1. С. 11–23.

2. Беляева Е. И. Грамматика и прагматика побуждения: Английский. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1992. 168 с.

3. Вежбицка А. Речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика.* Москва: Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 251–275.

4. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматические и когнитивные аспекты: монография. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.

5. Невинская М. Д. Концептуальная оппозиция «народ – власть» в политическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Волгоградский гос. ун-т. Волгоград, 2006. 177 с.

УДК 821.161.2

*І. Д. Сухорукова
Бахмут*

ФУНКЦІОНАЛЬНА СЕМАНТИКА ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

Політика займає провідне місце у сучасному житті кожної людини. Неможливо уявити своє існування без таких понять як економіка, соціологія, фінансування, міжнародні відносини, які на пряму пов'язані з політикою. Загалом, політика виникає там, де люди живуть у рамках однієї системи – територіальної, національної, соціокультурною, та потребують у змінах сучасних реалій. Кожний мовний процес виникає на базі комунікації, вербальної чи невербальної (наприклад, політичні символи). Дана робота присвячена висвітленню семантики політичного дискурсу на матеріалі англійською мови та її функціям у тексті.

Для того, щоб детальніше ознайомитися із проблематикою статті, треба правильно розуміти термін «дискурс». Так, за одним тлумаченням, дискурс – це міркування, за другим – діалог, бесіда, а за іншим – мовлення, конкретний вислів. Понять дуже багато і неможливо точно визначити, що це таке, бо треба розглядати дискурс у певній семантичній тематиці.

Стосовно нашої теми, можна звернутися до лінгвіста М. Я. Блоха, який виокремив дискурс як тематично певний текст, задуманий і передбачуваний як цілий і завершений, але розглянутий в ситуації спілкування, в якій він розгортається [1].

Тобто можна зробити висновок, що дискурс – це невід’ємна частина нашого спілкування, за якою демонструється певна картина світу, цінності людина та її позиція.

Політичний дискурс має більш вузьке визначення. Він виражає мовну свідомість суспільства. Політичне мислення, політичне комунікативна дія і мовна форма знаходяться в тісній єдності, що робить політичний дискурс об’єктом міждисциплінарних досліджень. В даний час вивченням політичного дискурсу займаються політологи, психологи, філософи, соціологи, економісти, фахівці з теорії комунікації. В останні десятиліття ця галузь знання стала об’єктом пильної уваги лінгвістів. Інтерес до вивчення політичного дискурсу привів до появи нового напрямку в мовознавстві - політичної лінгвістики.

Для того, щоб вдало виступити на міжнародній арені, треба використовувати певні схеми, мовні акти, які надають виграшне становище вашому виступу. На думку Є.І. Шейгала, влучними є заклики і вимоги в політичній полеміці, а також експресивні волітиви з семантикою «вигнання», категоричні вимоги і заклики, вердикти, загрози [2]. Кожний мовний акт дає імпульс, який пробуджує в нас ті чи інші емоції, які домагають нашому опоненту досягнути поставленою нами мети.

Так, на прикладі виступу Маккарті, ми можемо простежити, що політичний діяч відкрито показує ставлення до армії США, де виражає докір та осуд до подій, які вони роблять, користуючись емоційно-забарвленою лексикою. Слова: *phony requests, quite an actor, play for a laugh* - відкрито показують, що політичний діяч не вірить у щирість своїх опонентів та порівнює їх з акторами, які грають на сцені для того, щоб розважити публіку:

«And I have hesitated bringing that up, but I have been rather bored with your phony requests to Mr. Cohn here, that he, personally, get every Communist out of Government before sundown. Whether you knew that he was a member of that Communist organization or not, I don't know. I assume you did not, Mr. Welch, because I get the impression that while you are quite an actor, you play for a laugh, I don't think you have any conception of the danger of the Communist Party...» [5].

З іншого боку, можна привести приклад, де оратор висловлює своє застереження, щоб союзники підійшли усвідомлено до вибору кандидата:

«I have a copy of the letterhead of this organization, February 1948, carrying Stevenson, not as a member but as part of the central committee, twelve man governing body. Well, why is this significant? Simply my friends, simply because you're asked to elect a presidential candidate who proposed to fly the flag of a super-world government over the stars and stripes.» [4].

Таким чином, розглядаючи ці два приклади, можна зробити висновок, що правильно обрана стратегія, може принести успіх у вербальній комунікації.

Ще однією невід'ємною частиною політичного дискурсу є звертання. Використання лексем *we, our, ourselves* наголошує на тому, що цей вибір загальний, привертає кожного до прийняття рішення і несе в собі позитивну оцінку, оскільки поняття "добре" і "погано" часто є синонімами категорій "свій і чужий", до яких найчастіше апелюють політики в своїх виступах.

Вони залучають аудиторію до сфери "одне ціле", тобто показують дружні стосунки та виражають своє ставлення до оточуючих. Використовуючи такі звертання, виступаючий згладжує рамки відчуження та обертає слухачів до командною праці. На відміну від *we, our*, займенник *they* показую негативну оцінку та недовіру, дорівнюється до чужого. Тобто в самому використанні цих лексем вже закладена інтенція самосхвалення або виправдання власних дій.

Як не важлива моральна сторона політичних рішень і дій, не можна забувати і про те, що політика завжди була і залишається специфічною областю людських відносин, що значно відрізняється від сфери неполітичних моральних відносин. Тут треба не забувати про політичну етику та толерантність, та готуючись до свого виступу, ретельно ставитися до підбору слів.

На приклад, в англійській мові існують багато синонімів, які можуть допомогти ораторові уникнути мовних негаразд, такі як:

- *deaf "глухий" → aurally inconvenienced, щось на кшталт «відчуває слухові незручності»;*
- *drunk 'n'яний' → person of different sobriety - «людина альтернативної тверезості» або tired and emotional - «втомлений і емоціональний »;*
- *old 'старий' → temporally challenged - «долає тимчасові труднощі» або experientially enhanced - «обтяжений досвідом», або senior citizen - «старший громадянин».*

Використовуючи такі поправки у своєму мовленні, політики можуть виграшно виглядати в очах оточення та продемонструвати свій ораторський хист.

Отже, на матеріалі вище сказаного, можна зробити висновок, що політичний дискурс в останні десятиліття набирає великою популярності. Звичайно, це не обійшло і лінгвістику. На прикладах сучасних реалій життя ми можемо впевнено сказати, що багато людей навіть не уявляють, наскільки тісно пов'язані з політикою. Постійні телепередачі, статі у газетах, публічні виступи є невід'ємною частиною нашого життя. Політичний дискурс як раз і відображає ті мовленнєві акти, які програє оратор для того, щоб залучити якомога більше оточуючих до своєї точки зору. Так ми бачимо, що правильно підібрані звертання, доречно використані слова чи просто інтонація – є важливим компонентом для політичного дискурсу. У прикладах, наведених у статі ми бачимо, що різні мовленнєві акти, виконують певну функцію в тексті, завдяки якій оратор досягає поставленої мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блох М. Я. Дискурс и системное языкознание // *Язык. Культура. Речевое общение*. 2013. №1.

2. Политический дискурс в парадигме научных исследований: сборник статей II международной научной конференции / под ред. канд. филол. наук, доц. Д.В.Шапочкина. Тюмень: Вектор Бук, 2015. 202 с.

3. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дисс. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000.

4. Joseph R. McCarthy. Address on Communism and the Candidacy of Adlai Stevenson, delivered 27 October, 1952. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/joemccarthyagainststevenson.html>

5. McCarthy – Welch Exchange "Have You No Sense of Decency". URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/welch-mccarthy.html>

УДК 811.161

О. Н. Тарабановская
Харьков

ДВОЙНЫЕ СУБСТАНТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В СБОРНИКЕ СТИХОТВОРЕНИЙ ВАДИМА ЛЕВИНА «МЕЖДУ НАМИ»

В русской стихотворной речи XX-XXI веков широко представлены дефиснооформленные морфосинтаксические единицы «существительное-существительное»: *родина-чужбина, дом-великан, зима-кудесница, соловей-разбойник, ангел-утешитель, хлеб-соль, гуси-лебеди*. Подобные конструкции обычно называют приложениями, однако, на наш взгляд, более удачно название субстантивный бином (СБ), используемый в работах Е.А. Скоробогатовой, Е.В. Бувалец и некоторых других исследователей, т.к. термин «приложение» не применим к целому ряду двойных субстантивных конструкций (ДСК), элементы которых находятся в отношениях антонимии, синонимии, гипогиперонимических или являются повтором.

Критерии, разграничивающие данные структуры, выделены в работе Е.А. Скоробогатовой: «...основным критерием разграничения приложений и формально сходных дефисных субстантивных конструкций может служить неравноправие/равноправие элементов: в сочетаниях с приложениями один из элементов является главным, в составных сочетаниях элементы равноправны и связаны сочинительными, а не подчинительными отношениями» [4, с. 241]. В данной работе описано функционирование сочетаний с приложениями и квазиприложениями в поэтическом тексте, рассмотрен их выразительный потенциал. В работах [4] и [2] используется термин, определяющий бином с приложением как данные морфосинтаксическую единицу: «Дефиснооформленное сочетание двух существительных, один из элементов которого выполняет определяющую функцию (функцию приложения), а другой – является определяемым компонентом сочетания, мы называем субстантивным биномом с определительными отношениями между компонентами» [2, с. 82]. Теоретические основы изучения двойных субстантивных конструкций, аспекты и особенности их поэтического употребления, а также сходные по структуре сочетания, функционирующие в поэтическом тексте, детально проанализированы в диссертационной работе

Е. В. Бувалец «Двойные субстантивные конструкции в русской поэзии XX – XXI веков» [1].

Исследование выразительного потенциала субстантивных биномов, функционирующих в поэтическом тексте, включает в себя их рассмотрение в идиостилевом аспекте. Анализ особенностей функционирования субстантивных биномов в идиостилях О. Мандельштама, В. Сосноры и Н. Клюева позволил подтвердить гипотезу, что «...субстантивные сочетания выступают яркой чертой идиостилей поэтов, а в отдельных произведениях они являются грамматической доминантой» [4, с. 242]. Функционирование субстантивных биномов в детской поэзии, а именно, в стихотворениях Вадима Левина не являлось предметом изучения.

Целью данной работы является описание типов и особенностей функционирования СБ в поэзии В. Левина. Материалом для исследования послужила картотека поэтических фрагментов и стихотворений поэта В. Левина, включающих СБ, полученных методом сплошной выборки из сборника «Между нами» [3].

В стихотворениях В. Левина, написанных для детей, широко представлены разные типы ДСК с семантико-синтаксическими отношениями зависимости, ДСК с равноправными отношениями, многочленные субстантивные сочетания.

ДСК с семантико-синтаксическими отношениями зависимости представлены двумя группами: сочетаниями с приложениями и сочетаниями, включающими гипоним/гипероним.

Приложение, выполняющее роль образной или безобразной характеристики предмета, в составе ДСК с семантико-синтаксическими отношениями зависимости определяет в основном одушевленные существительные. В большинстве случаев именованные животных, являющиеся стержневыми компонентами сочетания, подвергаются антропоморфизации: *старик-паук, муха-грязнуха, бычок-дурачок, мышка-трусишка*. В ДСК *кораблик-ложка* неодушевленный предмет ложка является стержневым компонентом. В данном примере «...основанием для метафорического сближения субъекта и объекта сравнения, выраженных главным и зависимым компонентами сочетания, становится их внешнее сходство, базирующееся на впечатлениях от зрительного восприятия» [1, с. 164]. Достаточно ярко среди приложений представлены сочетания, зависимый компонент которых дает характеристику семейных и возрастных отношений: *мама-мышь, папа-пес, пес-щенок, мышки-дети, мама-ежиха*.

«К группе ДСК с семантико-синтаксическими отношениями зависимости относятся сочетания, включающие гипоним и гипероним. В таких ДСК родовое наименование (гипероним) выступает в роли определяемого компонента ДСК, а видовое (гипоним) – в роли определяющего компонента, уточняя при этом значение определяемого компонента» [1, с. 50]. В большинстве субстантивных биномов с гипонимо-гиперонимическими отношениями, функционирующих в поэзии В. Левина, родовой компонент предшествует видовому: *лес-дубрава*.

ДСК с равноправными семантико-синтаксическими отношениями между элементами в поэзии Левина активно представлены сочетаниями с

повторяющимися элементами и повторами-отзвуками. «Субстантивные повторы в поэтическом тексте представлены группой квази-ДСК, в которой выделяются сочетания с корневым повтором и полным повтором» [1, с. 100]. Корневые и полные повторы в стихотворениях В.Левина немногочисленны, они представлены, главным образом, сочетаниями наречий, которые не относятся к субстантивным биномам, но сходны с ними по ряду графических и функционально-семантических характеристик: *давным-давно, темным-темно, очень-очень, вежливо-вежливо*. Выразительной чертой поэзии Левина, как и всей поэзии для детей, являются повторы-отзвуки и звукоподражания: *ку-ку, буль-буль, динь-дилинь, топ-топ, гав-гав*.

Среди ДСК с семантико-синтаксическими отношениями равноправия выявлено только одно сочетание, содержащее антонимические компоненты:

На страницах этой книжки

Сплошь да рядом –

кошки-мышки

(В.Левин. «Кошки-мышки»)

В данном случае компоненты ДСК являются контекстуальными антонимами. Этот бином называет детскую игру, поэт использует сочетание «кошки-мышки», которое регулярно употребляется в детской речи.

ДСК, содержащие синонимические компоненты, в поэзии Левина нами не зафиксированы.

В детской поэзии Вадима Левина достаточно активно представлены многочленные конструкции с стержневым словом-субстантивом, в которых приложение выражается комплексом компонентов, графически объединенных в семантическое единство: *Рыбка-с-Двумя-Хвостами, Уики-Вэки-Воки-мышка, Уики-Вэки-Воки-кот*.

Особый интерес представляют конструкции, которые носят сюжетоформирующий характер, напр.:

Это история про Котенка, вернее – /

про *Котенка-Который-Думал-Что-Он-Тигр* //

С тех пор *Котенок-Который-Знает-Что-Он-Котенок* играет со всеми во дворе, пьет со всеми вкусное молоко и спит по ночам вместе со всеми в теплой маленькой комнате в доме с большими окнами

(В.Левин и Р.Муха «Сказка с тигром, а вернее – со счастливым концом»).

Подобные многочленные субстантивные конструкции (*Котенок-Который-Думал-Что-Он-Тигр, Котенок-Который-Знает-Что-Он-Котенок*) относятся к окказионально-авторским, их функционирование в поэтическом тексте является характерной чертой поэзии В. Левина. Изучение и описание подобных конструкций представляет интерес для дальнейшего исследования.

В ходе проведенного исследования мы пришли к выводу, для поэзии Вадима Левина характерно активное использование почти всех видов двойных субстантивных конструкций.

Перспективным считаем исследование, ориентированное на изучение лингвокреативного потенциала детской поэзии на грамматическом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бувалец Е. В. Двойные субстантивные конструкции в русской поэзии XX-XXI веков: дисс. ...канд. филол.наук. Харьков, 2014. 207 с.
2. Бувалец Е.В. Семантические связи между компонентами в составе субстантивного бинорма с определительными отношениями. *Лінгвістичні студії: зб.наук.праць / Донецький нац. ун-т; гол.ред. А.П. Загнітко. Донецьк: ДонНУ, 2013. Вип. 26. С. 82-85*
3. Левин В., Муха Р. Между нами. Москва: Октопус, 2009. 192 с.
4. Скоробогатова Е.А. Грамматические значения и поэтические смыслы: поэтический потенциал русской грамматики (морфологические категории и лексико-грамматические разряды имени): монография. Харьков: НТМТ, 2012. 480 с.

УДК 37.02:81`243

*O. O. Svitlichna
Severodonetsk*

METHODOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Nowadays, the rapid social, economic and political changes that are taking place in our society, have significantly affected the higher school, which puts forward new requirements for the training of a university specialist, who can practically use a foreign language both for humanitarian purposes and for his professional activities. In the current situation, a young specialist should not only be able to communicate in a foreign language, but also use it effectively in his future professional environment. "Poor language skills are a serious obstacle to seizing professional opportunities abroad" [3]. Therefore, one of the most important didactic tasks of teaching a foreign language is professional orientation in the selection of methodological material and the organization of the educational process. The subject of teaching, in this case, is not just a foreign language itself, but a foreign language, which forms professional knowledge and skills.

In modern conditions, foreign-language communication becomes an essential component of professional activity of a future specialist, in view of this, the importance of the foreign language course in non-linguistic departments has significantly increased. A typical syllabus for higher education institutions should take into account the professional specifics in the study of a foreign language, its focus on the implementation of the tasks of future professional activities of the learner.

Some time ago the main emphasis in foreign language teaching was made on learning to read and translate texts, related to particular specialism and the development of oral speech skills was receding into the background. At present, the situation has radically changed. Consequently, a number of questions arise: for example, which method of teaching students, as well as training specialists in the field of professional communication is preferable and optimal in modern conditions, at what stage professionally oriented training should begin, what is the optimal length of training, etc.

One of the options is to start a professionally oriented foreign language training in parallel with the study of the basic course as “the line where General course stops and professionally oriented course starts has become very vague” [2, p. 2]. Another option is to include individual elements of vocational training in a basic course designed for students with an intermediate level of language skills (pre-intermediate, intermediate levels, etc.).

The aim of professionally oriented approach to teaching of foreign languages is to help learners develop the ability to communicate in particular situations within professional environment. The implementation of communicative learning methodology, which is characterized by early professionalization, allows to: 1) optimize and intensify the learning process; 2) ensure gradual formation of language and speech skills; 3) activate such a specific type of speech activity as translation; 4) significantly increase the motivation of learners. Implementation of the above-mentioned tasks requires the use of both traditional and modern learning techniques, as well as the use of up-to-date teaching methods and authentic materials, as authentic materials have a high value due to their relevance to “the real-world goals” (ccilka).

Professionally oriented foreign language learning is focused on the needs of learners, which are determined by the characteristics of the future profession or specialism. Its aims are both mastering a professionally oriented foreign language and the development of personal qualities of learners. Here we may also add the knowledge of culture of the country of the target language and the acquisition of specific skills based on both professional and linguistic knowledge. Therefore, the training complex of the new generation will contain an authentic material, which meets the specifics of the future professional activity of the learner.

Formation of key competences of profile-oriented teaching in a foreign language provides high-quality language training to students of different profiles and motivates to continue professionally oriented language education. When the teacher comes to class, he, first, sets certain goals of the class, which help to create favorable conditions for teaching, a friendly atmosphere of mutual understanding and mutual assistance [1, p. 4].

Consequently, it is necessary to take into account that future specialists, who study a foreign language, are distinguished by awareness of goals and meanings, desire and necessity to practically use the acquired language knowledge in their life context, they understand how important it is to meet modern requirements of the profession and to feel the need to adapt to constantly changing life situation. This means that in the process of teaching English for professional purposes, the personal needs of students are more clearly manifested. Thus, individual requests determine the content and form of teaching the language for professional purposes [4, p. 53].

The training process is aimed at mastering a foreign language for the purposes significant to the specialism. At the same time, the formation of communicative competence in a foreign language integrates with the formation of professional competence and varies under the influence of a professional context.

Thus, one of the significant tendencies of teaching English for professional purposes is the effective combination of the type of professional activity of a future specialist, the content of training and teaching method, which corresponds to certain

professional activity. For example, if the professional activity of a specialist is related to business correspondence or the preparation of scientific articles, then the content and the key method of teaching is practicing business letters and scientific discourse. If the content of professional activity involves working in a hotel or conducting excursions, then the first place is given to the methods of teaching dialogic or monologic speech in the professional context.

Even though teaching English for professional purposes is associated with practical and professionally oriented application, still its background is the knowledge of language nature as well as key methods and forms of teaching and learning. If the teacher is eager to achieve success in his work within the group, he should be able to find and adapt various digital technologies, mobile resources as well as other up-to-date multimedia learning tools. One of the most effective approaches to teaching professionally oriented English involves keeping up learner's motivation with the help of both proven teaching methods, which are more traditional and virtual environment typical for today's generation.

REFERENCES

1. Alyavdina N.G., Margaryan T.D. Innovacionnye metodiki v prepodavanii anglijskogo yazyka dlya special'nyh celej v tekhnicheskome vuze. *Gumanitarnyj vestnik*. 2013. Vyp. 7. P. 1-8.

2. Anthony L. English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? Department of Information and Computer Engineering, Faculty of Engineering Okayama University of Science, 2005.

3. European Commission Staff Working Document, Language competences for employability, mobility and growth. Strasbourg. 2012 URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52012SC0372>.

4. Hutchinson T. & Waters A. (1987). English for specific purposes. A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press.

5. Richard R. D. "A Critical Look at Authentic Materials". *The Journal of ASIA TEFL*. 2004. Vol. 1. No. 1. P. 101-114.

УДК 811.112.2'25(075)

О. Г. Тараненко
Сєверодонецьк

КОНЦЕПТ ЧОРНА МАГІЯ (ДЕЯКІ АСПЕКТИ) В УКРАЇНСЬКОМУ СВІТОГЛЯДІ

У сучасній науковій парадигмі приділяється значна увага концепту як багатоплановій структурі та одиниці смислу, що несе у собі відбитки не суто лінгвістичні, але й насамперед культурологічні, емотивні, психологічні.

За терміном відомої дослідниці А. Вежбицької існують так звані «концепти-універсалії» (примітиви), притаманні будь-якому етносу чи культурі, такі собі інформаційні матриці. До них віднесено «душа», «дружба», «воля», «батьківщина» та ін. [1]. В. І. Кононенко у своїй роботі приділив пильну увагу дослідженню саме концептів найбільш значущих для української лінгвокультури. Науковець відніс до них «кохання», «любов», «боротьба», «безсмертя», «воля», «влада», «краса» та багато інших [2]. За його

термінологією, «уявлення про концепти як про носіїв структурованого знання, що передбачають наявність різних ознак, тобто їх опису саме як структури ; це дає право визначати різні за змістом типи концептів, хоч самі принципи їх опрацювання можуть бути неоднорядковими й розглядатися з різних точок зору. Серед неоднорядкових класифікацій концептів виокремлюються, зокрема, найменш вивчені «сфери вираження емоцій [2, с. 4]. Ми у своєму дослідженні ставимо метою виявити негативний емотивний складник концепту-універсалії «ЧОРНА МАГІЯ» в українській лінгвокультурі на матеріалах українських тлумачних словників. За основу беремо методику семантико-когнітивного аналізу, апробованого на концепті МУДРІСТЬ [3]. Згідно проведеного дослідження, концепт МАГІЯ можна схарактеризувати як *полярний* – тобто, наявне чітке розділення на «чорну» та «білу» магію», а саме, добру та злу магію, що має чітко виражене емотивне підґрунтя (негативне та позитивне) [4]. Зважаючи на це, представимо наступну ієрархію елементів з позначенням їх емотивної забарвленості, та надамо словникову дефініцію, що репрезентує концепт наступним чином: **Магія**, 1. Сукупність прийомів та обрядів, які, за уявленням забобонних людей, мають чудодійну силу; чаклунство, чарівництво. *В основі магії лежала віра первісних людей в те, що з допомогою різних заклинань і обрядів можна було таємничим способом впливати в бажаному для них напрямі на хід явищ і подій у навколишньому світі. Біла магія – за середньовічними забобонами – чаклунство з допомогою небесних сил; Чорна магія – за середньовічними забобонами – чаклунство з допомогою пекельних сил; чорнокнижництво. 2. перен. Щось загадкове, незрозуміле. *Алгебри він не знав; ікси, ігреки та зети були для нього таємничою магією* (М. Трублаїні, Лахтак, 1953, 109) [4, т. 4, с. 590]. Лексеми-репрезентанти ЧОРНОЇ МАГІЇ — *відьма, відьмак, баба-яга, чорнокнижник* зі стійкою негативною конотацією.*

Наводимо дефініції. **Відьмак**. За народним повір'ям – чоловік, який знається з «нечистою силою»; чаклун [4, т. 1, с. 667]. **Відьма**, 1. За народним повір'ям — жінка, яка, знаючись з «нечистою силою», завдає людям шкоди; чаклунка. Поки відьми ще літають, Поки півні не співають, Посвіти нам... (Т. Шевченко, I, 1951), 2. лайл. Про нечепурну, розхристану або сварливу, злу жінку. [Мати:] Саму б її засадити,.. відьму, в оце смердюче.. пекло (О. Гончар, Таврія., 1957, 104) [4, т. 1, с. 666].

Яга, баба-яга. Казковий персонаж східних і західних слов'ян; зла баба-чаклунка. *Потім і Турна навістила Пресуча, лютая яга; І із сього князька зробила Енею лишнього врага* (І. Котляревський, I, 1952, 178) //перен., розм. Про злу, сварливу жінку [4, т. 11, с. 622].

Чорнокнижник. Той, хто займається чорнокнижництвом; чаклун. *Іван простягав руку у сю скуту зимою безлюдність і кликав на тайну вечерю до І себе всіх чорнокнижників, мольфарів, планетників ...* (Михайло Коцюбинський, II, 1955, 335) [4, т. 10, с. 359]. Вочевидь, що у сприйнятті пересічного українця усі вищезначені персонажі викликають стійкі негативні емоції, насамперед – страх, ненависть, підозрілість, осуд, навіть лють. Як висновок можна констатувати, що наведених словникових дефініціях відображено різко негативне ставлення до зла у цілому, чорної магії та її представників.

Характерний гендерний аспект – злі магичні постаті можуть бути як чоловіками, так й жінками – носіями злих чар та можливостей зурочити та причинити будь-яку кривду. Наявна екстраполяція негативних рис на неохайних, злих чи сварливих людей. Звісно, що даний концепт підлягає більш детальному аналізу, що й буде зроблено у подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
2. Кононенко В. Концепти українського дискурсу: монографія. Київ-Івано-Франківськ, 2004. 248 с.
3. Тараненко О. Г., Фоміна С. Б. Семантико-когнітивний підхід у лінгвоаналізі (на прикладі концептів-універсалій МУДРІСТЬ та ПРОСТІР): Луганськ: Ноулідж, 2014. 183 с.
4. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства /ред. І. К. Білодід. Київ: Наукова думка, 1970-1980.

УДК 821.161.2

*О. Б. Тітова
Бахмут*

ДИСКУРСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Дискурс-орієнтований підхід до навчання сучасної української мови передбачає взаємозв'язок між лінгвістичними та екстралінгвістичними чинниками, тобто вирізняється комунікативною спрямованістю, охоплюючи всі види мовленнєвої діяльності. Мова при цьому виступає базовим компонентом навчання, а ефективність засвоєння матеріалу полягає в умінні грамотно ним послуговуватися, іншими словами у сформованості дискурсивної компетенції.

Під дискурсивною компетентністю ми розуміємо знання різноманітних типів дискурсу та особливостей створення цілісних і зв'язних текстів, уміння інтерпретувати та продукувати їх відповідно до екстралінгвістичних особливостей комунікативної ситуації, тобто здатність мовної особистості творчо використовувати певну стратегію для побудови й трактування тексту. Дискурсивна компетенція реалізується в різних видах мовленнєвої діяльності та передбачає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлення.

Складовими дискурсивної компетенції лінгвіста виступають також, за визначенням А. О. Буднік, дискурсивні вміння, тобто вміння сприймати, розуміти та породжувати дискурс відповідно до певної комунікативної ситуації [2, с. 5], а саме: планувати мовленнєву поведінку, урахувавши дискурс-категорії; прогнозувати перебіг розвитку та інформаційний зміст дискурсу; обирати відповідний ситуації спілкування тип дискурсу, використовувати лексичні, стилістичні та жанрові ресурси мови для забезпечення цілісності та зв'язності дискурсу; контролювати власну мовленнєву поведінку та дискурсивну ситуацію.

Отже, рівень сформованості дискурсивної компетенції є не лише показником мовної та мовленнєвої культури особистості, але й належного рівня фахової підготовки [4, с. 9].

Дискурс за допомогою вербальних та невербальних засобів часто виступає зразком реалізації різноманітних професійно-орієнтованих інтенцій. Успішність процесу комунікації (мовленнєвої взаємодії) безпосередньо залежить від здатності комунікантів створювати й сприймати певні тексти, саме тому формування та розвиток дискурсивної компетенції має відбуватися шляхом засвоєння різних реєстрів, модусів і жанрів дискурсу для розв'язання складних комунікативних завдань.

Отже, дискурсний підхід поєднує в собі психолого-педагогічну та лінгвістичну парадигми [9].

Ролі викладача й студента при дискурс-орієнтованому навчанні кардинально змінюються: викладач із носія знань перетворюється на менеджера, який виступає організатором «освітньо-видобувної» діяльності. Студент – фахівець, що набуває необхідних знань, умінь та навичок під керівництвом більш досвідченого колеги. Таким чином, результати освіти – це вже не сукупність засвоєної інформації, а навички використання знань у різноманітних нестандартних проблемних ситуаціях [1, с. 66-67].

Робота над формуванням дискурсивної компетенції передусім має бути спрямована на активізацію комунікативної діяльності студентів [6, с. 12].

Найважливішою умовою якісної професійної підготовки майбутнього фахівця є оволодіння мовою професії. Кожен спеціаліст повинен не тільки швидко та з розумінням прочитати певний науково-професійний текст, але й вести бесіду на професійні теми, створювати письмові тексти різних наукових жанрів у межах своєї професійної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академический дискурс и дискурсный подход в преподавании иностранных языков: материалы Международного круглого стола. Минск, 16-18 апр. 2015 г. / под общ. ред. О. В. Лушинской, А. В. Поповой, Е. А. Тихомировой. Минск: БГУ, 2015. URL: [http:// elib.bsu.by/bitstream/123456789/119178/1.pdf](http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/119178/1.pdf) (дата звернення 31.03.2018).

2. Буднік А. О. Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 «Теорія та практика навчання»; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2010. 21 с.

3. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма: учебное пособие / сост. А. Г. Горбунов. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 56 с.

4. Карасик В. И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5-20.

5. Кузьміна Л. В. Психолого-педагогічні аспекти особистісно зорієнтованого навчання професійного мовлення. *Лінгвістичні дослідження*: зб. наукових праць / за заг. ред. проф. Л. А. Лисиченко. Харків, 2005. Вип. 17. С. 126-128.

6. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 23 с.

7. Кучерява О. А. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації. *Вісник Львів. ун-ту. Серія філол.*, 2010. Вип. 50. С. 254-261.

8. Сікалюк А. І. Дискурсивна компетенція. Її роль та формування / URL: http://www.rusnauka.com/SND_2007/Philologia/18220.doc.htm (дата звернення: 17. 01. 2018).

9. Ситникова Т. В. Дискурсивный подход как основа для реструктуризации процесса языкового образования в современных университетах / URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/120530/1/66-68.pdf> (дата звернення: 20.03. 2018).

УДК 81'27:[811.161.2'243:37.02]

О. М. Трушко
Львів

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВІДМОВИ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ

Формування комунікативної компетенції іншомовної аудиторії передбачає «знання лінгвістичних і суміжних комунікативних конвенцій, в межах яких мовці повинні створювати та підтримувати комунікативну співпрацю» [7, с. 209], тобто знання не тільки мовних кодів, а й того, що, кому і в якій ситуації сказати, та як правильно це зробити. Іншими словами, комунікативна компетенція включає в себе структурні, соціальні, культурні та функціональні знання, необхідні для ефективної комунікативної взаємодії [6, с. 4]. Вибір певного фрагмента мови регулюється трьома основними міркуваннями: функцією, яку повинне виконувати висловлювання; структурою висловлювання (його лексичним та граматичним оформленням); ситуацію, в якій висловлювання буде використано. Таким чином, мовці у процесі комунікації реалізують конкретні мовленнєві акти, що робить актуальним викладання мови у контексті теорії мовленнєвих актів.

Мовленнєвий акт відмови – це негативна реакція, яка втілюється в комунікативній ситуації незгоди та не сприяє збереженню комунікативної рівноваги [1, с. 62]. Є реакцією на ініційовану першим комунікантом дію, у вигляді повідомлення про небажання брати на себе пропонуване адресантом зобов'язання, ухиляння від нього [2, с. 71].

Відмова сигналізує про неготовність мовця до співпраці, оскільки він порушує максимум великодушності, яка вимагає від учасників спілкування зменшувати протиріччя, збільшувати згоду та брати на себе додаткові зобов'язання [4, с. 61]. Відмовляючи, мовець дбає про власні інтереси, нехтуючи інтересами партнера, та негативно впливає на його психоемоційний стан, оскільки нереалізована мета викликає в адресанта ефект зламаних очікувань [3, с. 12].

Для мовного вираження відмови мовці активно використовують сполучення особових дієслів із заперечною часткою *не*: «– *Ходи до хати, ти, драбе один!* – крикнула Анна і вхопила Митра за руку. – *Не піду, ти мене заб'єш!* – сказав Митро таким твердим та рівним голосом, немов свято був переконаний про се» [5, т. 15, с. 103], або заперечну частку *ні*: «– *Ну, що ж, лишається?* – *Ні*, – сказав Василь і сильно похитав головою» [5, т. 14, с. 351].

Також для відмови характерним є застосування додаткових засобів, що пом'якшують та пояснюють позицію мовця, наприклад, висловлення жалю або вибачення стосовно відмови, вдячності за пропозицію тощо.

Активно у процесі комунікації мовці реалізують непрямі засоби вираження відмови:

– висловлення здивування щодо позиції мовця («– *Отож о тім я хотів з вами порадитися, мамо. – Зо мною? Що ж я тобі в тім пораджу?..*» [5, т. 15, с. 469]);

– інформування про свою неспроможність виконати прохання («– *Треба до промислу взятись, – твердив Густав. – Ех, сину, ніби ти практичний чоловік, а того не знаєш, що до промислу треба осібної науки і голови не такої, як у мене!..*» [5, т. 18, с. 376]);

– негативна оцінка спонукання та висловлення обурення («– *А я думаю, що все-таки спитали б і свою доньку, чи хоче йти за Костя, – мовив панотець... – Що, я б її питав!* – скрикнув пан Субота. – *Що то, я їй не батько, щоб не міг їй наказувати?*» [5, т. 22, с. 245]);

– приховування правди («– *Але може б тато були ласкаві показати мені книжки, рахунки!* – *Книжки? Рахунки? Ніяких книжок ані рахунків у мене нема, хіба тільки рахунки тих грошей, що послав тобі та братам твоїм*» [5, т. 18, с. 193]).

Мовленнєвий акт відмови часто використовують для висловлення небажання відповідати на запитання: «– *...Прошу, яка се причина?* – *Се вже моя річ!..*» [5, т. 18, с. 85].

Також відмова може виражатися частково за допомогою повідомлення про виконання прохання за інших обставин чи в інший час: «– *В яких буваличах?* – запитала мати. – *Ну, про те ми мамці вільнішим часом розкажемо*» [5, т. 18, с. 350].

Експресивність відмови забезпечують висловлювання образи, обурення, прокльону, погрози чи застереження: «– *...Я хочу бути Костева і буду Костева... – Але ж я тебе проклянну! Я тобі ніколи благословенства не дам!*» [5, т. 22, с. 252], «– *Давай гроші, то ти дарую житє, давай!* – *Най прокляте Єгови спаде на твою руку, котра піднялася на батька, і най она всхне, як суха тернина!*» [5, т. 14, с. 432].

Отже, наведені приклади реалізації мовленнєвого акту відмови дозволяють створити відповідний комплекс вправ, в основі яких лежать комунікативні ситуації за зразком зроби: не хочу, та сприятимуть розвиткові комунікативної компетенції іншомовців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боброва В. М. Отказ и возражение как жанры негативной реакции. *Семантические и прагматические аспекты высказывания*. Новосибирск, 1991. С. 61–65.

2. Горбач С. С. Мовленнєвий акт деклінатива як засіб регулювання та обмеження комунікативної інтенції. *Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки*. 2007. № 3. С. 71–74.

3. Максим'юк О. Функційно-семантичні параметри комунікативного акту відмови в українському художньому дискурсі. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. 2017. № 3. С. 11–15.

4. Формановская Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. Москва: ИКАР, 1998. 291 с.

5. Франко І. Зібрання творів : у 50 т. Київ: Наук. думка, 1976–1986. Т. 14–22.

6. Gumperz J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 225 p.

7. Kaburise P. K. *Speech act theory and communication: a UNIVEN study*. Pretoria: University of Pretoria, 2004. 293 p.

УДК 811.512.122

*К. Т. Утегенова, А. Н. Утегенова
Уральск (Республика Казахстан)*

**ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ КОДОВ
В УСТНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ КАЗАХОВ:
ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ АКТ**

Современный мир полиязычен, происходят процессы интеграции, сближения языков, народов, культур, процессы глобализации, которые затронули не только социально-экономические, социально-политические, но и социально-культурные сферы деятельности человека. Глобализация мира в сфере культуры и образования, в настоящее время, характеризуется интенсивным сближением стран и народов, усилением их взаимодействия и взаимовлияния. В этих условиях актуализируется проблема модернизации образования, в том числе проблема языкового образования

В своем Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050» - Новый политический курс состоявшегося государства» Президент Республики Казахстан Н. Назарбаев сказал: «...Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство... Поликультурность Казахстана - это прогрессивный фактор развития общества. Евразийские корни народов Казахстана позволяют соединить восточные, азиатские, западные, европейские потоки и создать уникальный казахстанский вариант развития поликультурности» [1].

В полиязычном мире как никогда востребованы эффективные и жизнеспособные решения в области языковой политики, способствующие консолидации общества. Идею триединства языков в Казахстане Нурсултан Абишевич Назарбаев впервые озвучил еще в 2004 году, впоследствии неоднократно к ней возвращаясь. В 2007-м в Послании «Новый Казахстан в новом мире» он предложил приступить к поэтапной реализации культурного

проекта «Триединство языков». Это было началом новой языковой политики республики [2].

«Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, – неоднократно подчеркивал Президент, – население которой пользуется тремя языками. Это казахский язык – государственный язык, русский язык – как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику» [2].

В этих условиях актуализируется проблема становления и развития полиязычного образования. Для решения поставленной Президентом задачи эффективного внедрения полиязычия в образование необходимо привести в единую систему фрагментарно наработанную практику полиязычного образования в отдельных вузах и школах Республики Казахстан и обеспечить преемственность образовательных программ. Это потребует, в свою очередь, разработки комплекса научно-методических рекомендаций по реализации принципа преемственности полиязычного образования в системе «школа-вуз», социально-экономический эффект которых определяется тем, что будут созданы реальные предпосылки для решения задач, поставленных в Госпрограмме развития образования на 2011-2020 годы: «...подготовка педагогических кадров с полиязычным образованием в вузах страны» [3].

Программа полиязычного образования, внедряемая в Казахстане, является уникальной и подразумевает, в отличие от западных аналогов, параллельное и одновременное обучение трех языков.

В этом аспекте вызывает огромный интерес изучение ареала владеющих этими языками казахов. Однако эта тема достойна довольно широкого и глубокого исследования, поэтому свое исследование мы посвятили узкой теме: кодовому переключению в устной речи казахов.

Кодовое переключение или переключение кодов – это переход говорящего в процессе речевого общения с одного языка (диалекта, стиля) на другой в зависимости от условий коммуникации. Чтобы осуществить процесс переключения кода между языками должен происходить непосредственный контакт [4, с. 138].

Е. Хоффман считает, что переключение кода - самый креативный аспект билингвизма [5, с. 56]. Если считать, что полилингвизм есть особый случай более широкого явления стилистической вариации, то переключение между языками должно рассматриваться как отличающееся лишь по стилевой окрашенности от переключения внутри одного языка. И, действительно, в коллективах, где большое количество людей билингвы или полилингвы, понятие "другой язык" выглядит мало оправданным. Таким образом, в правилах выбора языка можно заметить те же параметры, которые проявляются в монолингвальных языковых контактах с ситуативными факторами, в основном социологического характера.

Д. Блом и Д. Гумперз выделяют два типа переключения кода, основанные на переключении стиля. Первый тип – ситуативное переключение кода. Ситуативное переключение кода возникает, когда языки меняются в зависимости от ситуации, в которой находятся говорящие, при этом не меняя темы разговора. Второй тип – метаморфическое переключение кода, который

возникает при смене темы разговора, и он основан на возможностях языкового переключения [6, с. 44].

В своей работе Е. Хоффман выделяет семь причин для переключения кода: 1) когда речь идет об определенном явлении; 2) цитирование кого-либо; 3) попытка привнести определенную эмоциональную окраску; 4) восклицание; 5) повторение, используемое для разъяснения явления; 6) намерение донести информацию до собеседника понятнее; 7) выражение принадлежности к определенной группе [5, с. 44].

Собрав эмпирический материал, оцифровав 20 диалогов продолжительностью 78 минут 43 секунд и проанализировав их, можем сказать, что казахи в своей устной спонтанной речи используют большое количество русских и английских лексем. Анализ диалогов показал, что 261 слово из 4293 слов составляют казахско-русские и казахско-английские кодовые переключения. На основе 261 кодового переключения был проведен количественный анализ употребленных частей речи:

- 1) Отрицательные местоимения – 25;
- 2) Глаголы-связки и вспомогательные глаголы – 102;
- 3) Указательные местоимения – 15;
- 4) Частицы – 21;
- 5) Союзы – 40;
- 6) Междометия – 58.

Как видим, большинство кодовых переключений составляют глаголы-связки и вспомогательные глаголы (39%), междометия (22%) и союзы (15%).

Анализ эмпирического материала позволяет сделать вывод о том, что переключение кодов свойственно всем возрастным категориям. Поскольку 90% респондентов были представителями женского пола, замечено, что все они используют большое количество русских и английских слов. Следует отметить, что использование английских слов в большинстве случаев свойственно студентам и ученикам старшего школьного возраста.

Человек, говоря на одном языке, может вводить в свою речь элементы другого языка (междометия, частицы, модальные слова и даже фразеологизмы), причём такое соседство элементов двух или нескольких языков можно обнаружить на достаточно коротких отрезках речевой коммуникации. Способность переключения свидетельствует о достаточно высоком уровне владения языком и общей культуре человека.

Процесс переключения кода является результатом естественного развития языков, а использование русских и английских слов в устной речи казахов - следствием всеобщей глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. Стратегия «Казахстан-2050». Новый политический курс состоявшегося государства. Астана, 2012. 14 декабря. URL: http://www.akorda.kz/ru/page/page_poslanie-presidenta-respubliki-kazakhstan-n-nazarbaeva-narodu-kazakhstan-14-dekabrya-2012-g_1357813742.

2. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире». Астана, 2007.

3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Астана, 2010. URL: http://bilimvko.gov.kz/assets/images/document/5_GPRO_RK.pdf.

4. Эбзеева Ю.Н., Тутова Е.В. Проблема переключения кодов и языковые контакты. *Вестник РУДН. Серия Лингвистика*. Москва: РУДН, 2012. № 3.

5. Hoffman E. Lost in translation: A new life in a new language. N.Y.: Dutton, 1989.

6. Blom Jan-Petter; Gumpers J. Social meaning in linguistic structures: Code switching in modern Norway. *Directions in Sociolinguistics*. N.Y.: Holt, 1972.

УДК 811.133.1'42

М. П. Фроляк
Львів

«ТРАДИЦІЙНЕ» І «НОВЕ» В ЧУЖІЙ КУЛЬТУРІ ЯК АКСІОЛОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ

У ФРАНЦУЗЬКОМУ ПУБЛІЦИСТИЧНОМУ ТЕЛЕДИСКУРСІ

У процесі міжкультурної комунікації, де відбувається постійне зіткнення «свого» і «чужого» / «іншого», ці складові етнонаціональної культури часто перетинаються із концептами «традиційне» і «нове», де елементи іншонаціональної традиції сприймаються як чуже, екзотичне, а нові тенденції у розвитку культури виявляються прагненням до культурної уніфікації. У сьогоденні часи, які відзначаються процесами глобалізації, вивчення особливостей сприйняття і передачі вербалізованої інформації про традиційні і нові елементи іншої культури видається особливо актуальним.

У науковій літературі неодноразово підкреслювалося, що результатом інтерпретації дійсності за допомогою соціальних пізнавальних моделей стають стереотипи як суб'єктивно детерміновані уявлення про предмет опису, що містять у собі не лише описову, але й аксіологічну характеристику цього предмету [див., напр., 2, с. 12]. Таким чином, стереотип, який функціонує у суспільній свідомості, завжди несе у собі оцінку певного явища, а зміна стереотипу закономірно супроводжується переосмисленням цінностей, пов'язаних із предметом стереотипізації.

Як відзначають дослідники, «у системі традиційної народної культури ставлення до представників інших народів багато в чому визначається поняттям етноцентризму», при чому важливу роль тут відіграє інстинктивне заперечення чужого як незрозумілого (неприйняттого, гріховного) і т.п. [1, с. 25]. У зв'язку з цим актуальність проблеми посилюється необхідністю простеження, які складники містить шкала оцінки елементів іншої культури (від «незвичного», «дивного» до «цікавого», «захоплюючого» і под.), як змінюється оцінка «чужого» у процесі його пізнання.

Здійснимо спробу показати аксіологічний характер категорій «нове» і «традиційне» на прикладі зображення сумо як традиційного для японської культури явища у сучасному французькому теледискурсі (фільм Данієля Перессіні «Sumo: Kirishima / Konishiki, серія фільмів «Les Grands Duels du Sport»).

Слід підкреслити, що результати стереотипізації певного явища культури не тільки виявляють типові ознаки описуваного явища, але й містять у собі свідчення про світогляд представника іншої культури, який здійснює оцінку цього явища, керуючись своїми уявленнями про світ [Див., напр., 4, с. 94-95]. У нашому випадку, оцінка французькими тележурналістами традиційних та нових елементів у японській культурі спирається на стереотипне уявлення про зображуваний вид спорту та його типових представників, яке побутує у світоглядній системі французів, а також на спробу подолання стереотипу сумо і сумоїстів авторами фільму.

У фільмі Даніеля Перессіні (Daniel Peressini) сумо представлено як один із основних елементів традиційної японської культури, який, за словами одного із учасників діалогу – відомого вченого-соціолога Жана-Франсуа Сабуре (Jean-François Sabouret), є символом японського суспільства. Зауважимо, що про задум авторів фільму показати зміни у світі сумо свідчить, зокрема, запрошення до діалогу Ж.-Ф. Сабуре як автора книг про Японію, культура якої стрімко змінюється [див., напр., 3].

Протягом усієї телерозповіді автори фільму підкреслюють традиційний характер сумо як явища культури, яке від самого початку виявляє амбівалентність щодо звичності його для японців і незвичайності структури світу сумо та неординарності місця сумоїстів у японському суспільстві, які одночасно становлять собою окрему касту і стоять поза суспільними класами.

Автори фільму намагаються показати, що сучасне мистецтво сумо, про зародження якого складено легенди і яке було спортом простих людей, з часом зазнало значних змін, ставши видом розваги при імператорському дворі й одержавши підтримку у вигляді синтоїзму. Французькі тележурналісти підкреслюють замкнений характер традиційного сумо, а також існування строгих правил, ритуалів, які супроводжують цей спорт.

Виразниками змін у строго нормованому світі сумо є головні персонажі фільму – постійні супротивники Кірішіма і Конішікі, образи яких руйнують стереотип сумоїста: японець Кірішіма, який, за його власним твердженням, був завжди занадто худий (на початку кар'єри важив 57 кг) і намагався набрати вагу, і гаваєць Конішікі – іноземець, який починав з ваги 172 кг і не розумів того, про що говорять довкола нього. Типовий стереотип сумоїста як людини великої ваги заперечують також слова дружини Кірішіми Наоко, яка розповідає, що серед спортсменів їхнього осередку багато молодих худеньких хлопців, головною трудностю для яких, як і для Кірішіми, є набрати вагу.

Розвиток сумоїста від початківця до чемпіона, який Кірішіма характеризує як «правдиве пекло», полягає у просуванні в ієрархії сумоїстів через тяжку працю і душевні переживання.

Автори фільму показують також різні шляхи, якими приходять спортсмени у світ сумо: якщо батьки Кірішіми не хотіли, щоб син вибрав таку долю, і сам він був готовий кинути спорт, то Маїнумі, професор університету, навіть наростив імплант на голові, щоб досягти потрібного зросту і бути прийнятим до кола професіоналів. Останнє сприймається як дивацтво, яке не було можливим у традиційному сумо.

Іноземці-сумоїсти все-таки відчують свою іншість серед японців, тримаються один одного. Так, Конішікі говорить про відчуття гордості за себе

як за іноземця, який першим досяг рівня «озекі» й проклав шлях для інших іноземців у світі сумо.

Автори фільму пробують знайти причини занепаду сумо на сучасному етапі, серед яких учасники діалогу називають, з одного боку, фінансові причини: нестачу грошей, низьку зацікавленість публіки цим видом спорту, а з іншого – моральні: відсутність бажання займатися сумо у молодих людей, які не хочуть виходити на публіку «голими», як у традиційному поєдинку, та відають перевагу іншим, новим зацікавленням. Серед причин називають також засилля іноземців, які не розуміють традиційної японської культури і релігії.

Розвиток сумо в інших країнах, поява жіночого сумо, поділ на вагові категорії руйнують основи цього виду спорту, що викликає спротив прихильників традиційної японської культури. На думку авторів фільму, висловлену вустами Ж.Ф. Сабуре, «основною проблемою сучасного сумо є інтернаціоналізація, або азіатизація», оскільки чемпіонами стають іноземці, яких притягує можливість заробити гроші в Японії. Якщо японці зможуть відкрити замкнений світ сумо для широкого світу, вони, як вважає Сабуре, знайдуть розв'язання для багатьох проблем.

Таким чином, «традиційне» у французькому фільмі про сумо містить одночасно позитивну оцінку, як стала, самобутня частина культури, і негативну – як старе, закріплене, що перешкоджає розвитку і не відповідає потребам часу.

«Нове» у світі сумо сприймається як прогресивне явище, оскільки робить цей вид спорту більш зрозумілим для зовнішнього світу, більш доступним. Французькі журналісти і вчені оцінюють нове і традиційне в цьому елементі чужої культури, спираючись на власний когнітивний досвід.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова Ольга. Этноконфессиональные стереотипы в славянских народных представлениях. *Славяноведение*. 1997. № 1. С. 25-32.

2. Bartmiński J. Założenia teoretyczne słownika. *Słownik ludowych stereotypów językowych. Zeszyt próbny / Przygotował zespół pod kier. nauk. Jerzego Bartmińskiego*, Wrocław: Wydaw. CPBP, 1980. 275 s.

3. Sabouret Jean-François. Japon, peuple et civilisation. Éditions La Découverte, 2004. 238 p.

4. Schmidt J. Stereotyp i granica. Pogranicze zaborów w mentalności współczesnych Wielkopolan. Międzychód: Wydawnictwo "ECO", 1997. 126 s.

УДК 81'25

*І. О. Хома
Київ*

СЛЕНГ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА МОВЛЕННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ АРМІЇ США; ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ВІЙСЬКОВОГО СЛЕНГУ

У наш час армія є невід'ємним елементом кожної розвиненої держави. Цілком очевидним є той факт, що будь-який військовий підрозділ має свої характерні особливості, які виявляються не лише на структурному та організаційному рівнях, а й у військових звичаях, традиціях та у мовленні

зокрема. Під час виконання перекладу саме військовий сленг викликає труднощі у процесі його сприйняття та розуміння. Цілком очевидним є той факт, що військовий сленг є унікальним мовним явищем, що зумовлює постійні запозичення лексичних одиниць із жаргону та інших підсистем у мову перекладу. Постійна зміна системи сленгу фактично унеможлиблює його фіксацію, а також підрахування його кількісного складу.

Проблематика сленгу є предметом постійного наукового пошуку. Різні аспекти сленгу досліджувалися у працях Е. Патріджа, Г. Л. Менкена, І. Р. Гальперіна, В. Г. Вілюмана, М. М. Маковського, В. В. Балабіна.

Оскільки сленг є різновидом існуючого мовлення, важко задокументувати усі його варіації. Сленгізми з'являються не лише у військовій сфері в цілому, але й в окремих її підгалузях; навіть окремий військовий підрозділ може мати своє власне зашифроване спілкування, віднайти код до якого фактично неможливо.

Сленг – доволі поширене явище; він є засобом спілкування у найрізноманітніших прошарках населення. Ще з давніх давен кожній соціальній групі був притаманний свій власний стиль мовлення. Розповсюдженим видом сленгу став професійний сленг, що є характерною рисою мовлення людей певного фаху. Єдиного визначення терміну *сленг* не існує дотепер.

Сленг (від англ. *S (special), LANG (language)*) – набір особливих слів або нових значень вже існуючих у мові слів, який вживається у різних суспільних групах (професійних, громадських, вікових тощо).

В. О. Чеховський називає сленг «мовною грою, що допомагає особистості заявити про себе у власному мікросоціумі та водночас відокремитись від решти суспільства» [3, с. 207]. Сленг – це стиль мови, що посідає місце протилежне занадто формальній, офіційній мові. Сленг перебуває у самому кінці можливих засобів мовного спілкування і включає різні мовні форми, за допомогою яких люди можуть ототожнювати себе з певними соціальними угрупованнями [3, с. 209].

Військовий сленг, у свою чергу, є особливим видом спеціальної лексики, яка через специфічну комунікативно-функціональну спрямованість містить риси двох функціональних стилів мови – офіційно-ділового та науково-технічного [2, 254]. На думку В. А. Хом'якова, військовий сленг є одним із компонентів англословного соціально-професійного просторіччя [5, с. 61].

В. В. Балабін визначає сленг як «термінологічне поле, набір особливих слів або нових значень, які узвичаїлись та використовуються в мові, хоч і вважаються ненормативними, неформальними». Він зазначає, що сленг – це стилістично знижена, функціонально обмежена мова військовослужбовців, що використовується з метою здійснення комунікативної, регулятивної, емоційно-експресивної та корпоративної мовленнєвих функцій. І складається з одиниць, які мають різну лексикографічну маркованість [1, с. 105].

На думку Л. Л. Нелюбіна, військовий сленг – це набір спрощених (скорочених або образних) слів і сполучень для позначення осіб, дій і понять, які часто використовуються військовослужбовцями у разі відсутності статутних термінів або замість них, або ж ритуально, що підкреслює їх приналежність до

військової професії і солдатського братерства. Ці лексичні одиниці вживаються в основному в усній розмовній мові військовослужбовців [5, с. 112].

Американський військовий сленг має свої особливості:

1) використання скорочень та аббревіатур: *CWC* – canteen with cover – *закрита їдальня*; *AWOL* – absent without leave – *солдат, відсутній без дозволу командира*;

2) процес утворення нових слів характеризується відносно великим використанням повторень, яке нерідко буває звуконаслідуванням: *chop-chop* – *пайок, їжа*; *ding-dong* – *бої з перемінним успіхом*;

3) значна кількість запозичень із інших мов: *ADC* – французькою *aid-de-camp*, використовується у значенні «молодий офіцер для виконання побутових наказів генерала»;

4) слова, що утворилися шляхом усічення або скорочення: *gyrene* – *GI + marine* – *солдат морської піхоти*; *lieut* – *lieutenant* – *лейтенант*;

5) характерне використання різного роду словосполучень, де одним із компонентів є популярні американські імена: *Jack Jonson* – *великокаліберна зброя, великокаліберний снаряд* (на честь відомого афро-американського боксера); *Hot Charlie* – *енергійний, настирний офіцер*; *Jack-of-the-Dust* – *працівник складу*;

6) заміна основного значення крилатого виразу іншим, характерним для військового життя: *all hands and the cook* – *весь особовий склад корабля* (походить від *all the world and his wife* – *усі без винятку*); *French leave* – *самовільна відлучка з військової частини, самохід*.

Стратегія перекладу військового сленгу полягає у передачі усіх аспектів значення конкретного сленгізму на підставі використання ресурсів цільової мови, урахування позамовних чинників та запропонування оптимального перекладацького відповідника [3, с. 11].

Зазвичай для перекладу військового сленгу найчастіше використовується метод підбору аналогів, оскільки не завжди можна знайти необхідні відповідники у словниках. Перекладач може використати й інші методи та прийоми перекладу: описовий переклад, генералізацію, конкретизацію, антонімічний переклад.

Виконання військового перекладу неможливе без глибокого знання теорії та осмислення особливостей процесу перекладу. Розуміння суті перекладацьких прийомів дає перекладачеві можливість оволодіти методикою пошуків необхідних відповідників, визначає принциповий підхід до здійснення перекладу, дозволяє підходити до вирішення практичних завдань більш раціонально.

Під час перекладу сленгу військовослужбовців необхідно усвідомлювати той факт, що різного роду аббревіатури та скорочення є його відмінною рисою. Вони можуть мати декілька варіантів розшифрування, тому для перекладача важливо підібрати правильний відповідник. Якщо ж потрібне словосполучення не має аналога у мові перекладу, важливо використати описовий метод.

У процесі виконання військового перекладу головним є вчасне донесення потрібної інформації, а точність та лаконічність у військовій сфері посідають провідне місце.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балабін В. В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу: дис... канд. філол. наук: 10.02.16. Київ, 2002. 308 с.
2. Балабін В. В., Лісовський В. М., Чернишов О. О. Основи військового перекладу: підручник (англ. мова). Київ: Логос, 2008. 587 с.
3. Чеховський В. О. Феномен «солов'їного дискурсу» та український молодіжний сленг. *Вісник ЗДУ. Філолог. науки.* 2004. № 2. С. 207-210.
4. Нелюбин Л. Л., Дормидонтова А. А., Васильченко А. А. Учебник военного перевода. Английский язык. Общий. Москва: Воениздат, 1981. 443 с.
5. Хомяков В. А. Введение в изучение основного компонента английского просторечия. Вологда, 1971. 104 с.

УДК 811.161.1,42

*Е. Г. Хомчак
Мелитополь*

ОБРАЗНАЯ ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА *КРАСОТА*

Формой существования культуры служат особые ментальные образования – концепты, которые формируются в результате своеобразного членения языковой картины мира на некие «микроміры», соответствующие различным дискурсивным ситуациям. Концепт является предметом исследования в работах С. Воркачева [1], В. Карасика [3], Ю. Степанова [4], Й. Стернина [5] и др. Дискуссионными являются вопросы о структуре концепта и возможности его моделирования, о соотношении концепта и значения языковых единиц, его объективирующих. Цель статьи – исследование образной вербализации лингвокультурного концепта *красота*.

Базовыми лексемами-репрезентантами в русском языке являются имя существительное *красота* и имя прилагательное *красивый*, восходящих в своем происхождении к лексеме *краса*. В. И. Даль в «Большом толковом словаре русского языка» определяет слово «краса» следующим образом: «КРАСА ж. – красота, и украса, украшение, прикраса. // *Красота* ж. – свойство прекрасного, отвлеченное понятие красивого, изящество» [2, с. 112]. В рамках нашей статьи *красота* понимается как высшая эстетическая оценочная категория.

С позиций типологии культуры, национального менталитета в восприятии красоты особенно плодотворным является описание устойчивых образных средств, т.к. они позволяют увидеть эталоны и стереотипы культуры. Особая роль в объективации концепта *красота* принадлежит метафорам и сравнениям.

Нравственная категория красоты закрепляется такими метафорами, как *кристальная душа, золотое сердце, чистые помыслы, светлая голова, ясный взор* и т. д. Наглядное представление о внешне красивом человеке (как мужчине, так и женщине) дают метафоры, почерпнутые из мира флоры и фауны. Красивую женщину маркируют метафоры, подчеркивающие определенные особенности внешности: *пшеничные волосы, коралловые губы, жемчужные зубы, мраморная кожа, осиная талия, лебединая шея* и т. д. Привлекательные особенности мужской внешности подчеркиваются

метафорами *орлиный нос, соколиный взор, соболиные брови, львиная грива* и т. д. Царственность, величие и сила орла и сокола являются основой метафорического использования наименований этих птиц для характеристики мужчин, отличающихся отвагой, смелостью, удалью и красотой. Мужская красота не только зрима, но и осязаема: телесная метафора положена в основу словосочетаний *гора мускулов, сажень в плечах, крепкий кулак* и т. д.

Для удобства описания все образные эстетические характеристики человека могут быть определенным образом систематизированы. Ведь метафора по своей сути антропоцентрична, т.к. человек в познании самого себя пытается как бы примерить на себя характеристики объектов окружающего мира. Таким образом, она захватывает все стороны человеческой личности: внешность, поведение, социальные качества и психические свойства. Узуальные метафоры мы рассматриваем с точки зрения системы эстетической оценки человека, которую в свою очередь подразделяем на три подсистемы:

1. Человек как биологическое существо: а) зооморфные образы (*нава*); б) фитоморфные образы (*ягодка*); в) мифологические образы (*русалка*);

2. Человек как социальное существо:

а) зооморфные образы (*кит* – о важном, значительном человеке, на котором все держится; *лев* – о сильном человеке, однако, «сила льва» как основа зооморфного образа, характеризующего человека, соотносится с указанием на благородство, кроме того, слово *лев* имеет еще одно переносное значение: ср. устар. *светский лев* – человек высшего света, пользующийся в нем большим успехом);

б) флороморфные образы (*огонь* – об энергичном, деятельном человеке);

в) предметные образы (*кумир, идол* – о человеке, ставшем предметом обожания, восторженного поклонения);

г) мифологические образы (*ангелочек, ангел* – «сверхъестественное существо, посланец бога» – о ребенке, молодой девушке или юноше приятной наружности);

3. Человек как разумное существо:

а) зооморфные образы (*агнец* – о смиренном, непорочном человеке; *голубь, голубка, голубица* (устар.) – о невинном, кротком существе, чаще девушке);

б) флороморфные образы (*гранит, кремень, камень* – о человеке с сильным характером);

в) мифологические и религиозные образы (*мадонна* – о женщине, являющейся воплощением целомудрия).

Сравнение – это акт мысли, направленный на установление тождества, сходства, подобия, аналогии, параллелизма, расхождения, различия или контраста; принципиально бинарная операция, для которой необходимы три содержательных элемента: референт (то, что сравнивают), агент (то, с чем сравнивают) и аспект, в котором проводится сравнение.

Исследование устойчивых сравнений, репрезентирующих концепт *красота* показывает, что в структурном отношении рассматриваемые единицы в русском языке представлены следующими основными моделями:

1. как + имя существительное в именительном падеже (*как Аполлон <Бельведерский>*);
2. имя существительное + как + у + существительное в родительном падеже: (*волосы как у русалки*);
3. глагол + как + имя прилагательное + существительное в именительном падеже (*расцвести как майская роза*);
4. глагол + как + на + существительное в винительном падеже: (*одет как на свадьбу*) и т.д.

Также выявлены двухэлементные устойчивые компаративные структуры, представленные в моделях:

1. существительное в именительном падеже + существительное в творительном падеже (*губки бантиком*);
2. глагол + существительное в творительном падеже (*заливаться соловьем, выглядеть орлом*) и т.д.

Итак, концепт *красота* представляет собой многомерное ментальное образование, понятийное содержание которого сопряжено со всеми сферами бытия человека. Устойчивые сравнения и узуальные метафоры являются основными средствами образной вербализации концепта *красота* в языке. Одним из способов системной организации образных средств языка является образная парадигма как инвариант образных характеристик, связывающих устойчивые смыслы отношением отождествления или уподобления. Совокупность образных парадигм представляет собой систему образов данной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воркачев С. Г. Культурный концепт и значение. URL: <http://kubstu.ru/lingvoconcept/index/htm>.
2. Даль В. И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание: ок. 1500 ил. Москва: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2005. 348 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Гнозис, 2004. 390 с.
4. Степанов Ю. С. «Интертекст», «интернет», «интерсубъект» (К основаниям сравнительной концептологии). *Известия РАН. Сер. лит и яз.* Москва, 2001. № 1. С. 3–11.
5. Стернин И. А. Когнитивная интерпретация в лингвокогнитивных исследованиях. *Вопросы когнитивной лингвистики.* 2004. № 1. С. 65–70.

УДК 373.5.016:82(1-87)

І. Г. Ціко
Слов'янськ

ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ-ЧИТАЧІВ: ДО ІСТОРІОГРАФІЇ ПИТАННЯ В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Однією з базових потреб людини, як громадянина, є право на культуру, що має задовольнити її духовні чи матеріальні запити, сприятиме утвердженню

й самореалізації та, водночас, не обмежуватиме громадянськість інших людей. Істотним при цьому є національне самовизначення особистості, яке, у свою чергу, наповнює культуру змістом (традиції, обряди, звичаї, історія, мова, релігія, поведінкові моделі, співіснування та взаємодія з представниками інших етносів і національних культур тощо), а людину сенсом життя в площині часу (минулого, теперішнього й майбутнього) чи його відсутності.

Наближаючись до вирішення заявлених питань, сучасна методична наука напр. ХХ – поч. ХХІ ст. упритул підійшла до проблеми етнокультурного розвитку школярів засобами мистецтва слова. Цьому питанню присвячено низку досліджень зарубіжних учених (А. Алфьорова, Г. Гогіберідзе, В. Доманський, Н. Кольчикова, С. Лавлинський, Б. Луї, Я. Мікота, Б. Младич-Моралес, Д. Нортон, О. Тарасова, Р. Хайруллін, І. Цвік, М. Черкезова та ін.).

Так, у працях німецьких науковців читацька діяльність учнів розглядається не тільки як засіб оволодіння новими знаннями, а й така, що сприяє соціалізації та інкультурації особистості на засадах гуманності й толерантності. Більшість дослідників сходяться на думці, що опрацювання літературних творів різних культур стимулює уяву й чуття юних читачів. Зі вступом Німеччини в Європейський Союз активно вивчається питання формування *міжкультурної компетентності* школярів різних національностей (К. Давидовські та М. Якубаніс, Б. Луї, Я. Мікота, І. Хонеф-Бекер, У. Цейнер та ін.). Зокрема, науковець Я. Мікота, розглядаючи літературу як «ключовий медіум» в усвідомленні школярів-читачів, стверджує, що інокультурний світ не менш повноцінний, ніж ріднонаціональний [5].

Американські ж дослідники цю проблему розглядають у контексті *полікультурного* розвитку особистості (Р. Бішоп, Б. Браун, А. Гопалакрішнан, Р. Дітріх, С. Колбі, А. Ліон, Б. Младич-Моралес, Д. Нортон та ін.). «Мультикультурна література допомагає ідентифікувати себе з власною культурою, наближає молоде покоління до інших культур, а також сприяє діалогу з питань різноманітності» [2, с. 24], – підкреслюють С. Колбі та А. Ліон. На переконання інших учених Р. Дітріх й К. Ральф, якщо інокультурні твори включені в шкільні навчальні програми, учителі виступають медіаторами й гідями, а сам клас – ареною для відкритого обміну думок і перетину культурних кордонів [3, с. 65].

Провідний учений, професор Техаського університету Д. Нортон пропонує системний підхід щодо прилучення читачів (молоді й старшого поліття) до культур етнічних груп і національностей, які проживають на території США, виділяючи при цьому п'ять послідовних і взаємопов'язаних етапів:

- 1) загальне уявлення про культуру окремої національності на прикладі автентичних фольклорних творів;
- 2) звуження огляду до творів усної народної творчості 1–2 етноспільнот;
- 3) опрацювання творів документальної й художньої літератури історичної тематики, у яких відображене достовірне минуле національності, етногрупи;
- 4) вивчення творів історичної белетристики, у якій змальоване життя окремого етносу;

5) читання та аналіз сучасної документальної й художньої літератури про етноспільноти, у т. ч. авторів, для яких зображуваний світ є ріднокультурним [6, с. 30–31].

Чеські дослідники К. Копецькі, Я. Куса, М. Млочош і Я. Сладова добір літературних творів для школярів підліткового віку класифікують за такою полікультурною тематикою:

1) *література різних культур і національних меншин, а також твори про різні культури й національні меншини* (учень-читач пізнає чужу культуру, її традиції та цінності, має можливість побачити власну культуру з іншої точки зору, порівнювати ріднокультурне з інокультурним);

2) *література на перетині різних культур, національностей і релігій* (учень-читач бачить прояви гармонійного співіснування та взаємозбагачення представників різних етнокультур на прикладі їхнього мирного співжиття, або ж, навпаки, – міжнаціональні бар'єри й конфлікти);

3) *тема геноциду, Голокосту в літературі* (юному читачеві демонструються трагічні наслідки міжнаціональної нетерпимості на основі літературних творів про життєві долі реальних людей, які стали об'єктами розправи тільки тому, що мали різне етнічне походження);

4) *тема інакшості в літературі* (учень-читач зустрічається з явищами чужорідності й несхожості, сторонності в значенні інокультурності – напр.: твори про життя мігрантів, героїв фантастичних світів);

5) *тема подорожей до різних країн та етнокультурних світів* (учень-читач знайомиться з різними країнами та їхніми національними культурами) [4, с. 306–307].

Окрім того, у названих вище працях [4–6] наголошується на визначальній ролі вчителя як наставника щодо позитивного емоційно-ціннісного налаштування учнів-читачів на інокультурність.

А тому не менш актуальними для нас та й з огляду на схожу модель базової літературної освіти в психолого-педагогічних і дидактичних аспектах є розвідки сучасного молдавського вченого-методиста І. Цвік щодо формування *міжкультурної компетенції* в процесі підготовки студентів-філологів до професійної діяльності. У докторській дисертації (Кишинів, 2014) науковець визначив ключове поняття як *пізнання* Іншого через текст, *уміння* отримувати та *інтерпретувати* національно-культурну інформацію з художнього тексту для подальшого повноцінного спілкування індивіда з представниками інакших культур [1, с. 118]. І. Цвік вибудовує методичну модель на основі принципів культурологічності, культуровідповідності, етнологічності, урахування етно-етичних стратегій, «зіткнення контрастних моделей», емпатії та рефлексивності [1, с. 125–126], доводить ефективність обраних методів: крос-культурного, емпатії, етнокультурного, моделювання та реконструкції, міжкультурної сенситивності, рефлексивності [1, с. 129–130].

Здійснений огляд певним чином дозволяє визначити зміст і характер формування етнокультурної компетентності школярів, основою якого має бути ріднонаціональне культурне поле, сприймання інокультурного світу художнього твору через його зіставлення з творами рідної літератури,

розуміння процесу як безперервного явища, що охоплюватиме всі етапи урочної й позаурочної форм роботи в межах шкільної літературної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Цвик И. Формирование межкультурной компетенции студентов-филологов: дисс. ...доктора пед. наук: 533.01. Кирсанов, 2014. 251 с.
2. Colby S. A. Heightening Awareness about the Importance of Using Multicultural Literature. *Multicultural Education*. 2004. № 3 (11). P. 24–28.
3. Dietrich D. Crossing borders: Multicultural literature in the classroom. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. 1995. № 15. P. 65–75.
4. Kusá J. Multicultural Literary Education and its Didactic Aspects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 112 (7 February). P. 300–308.
5. Mikota J. Interkulturelles Lernen mit der Lesemaus – Alle Kinder dieser Welt. *Methoden für Deutschunterricht und Leseförderung. Thema des Monats*. 2012. № 9. S. 1–8.
6. Norton Donna E. Teaching multicultural literature in the reading curriculum. *The Reading Teacher*. 1990. № 1 (44). P. 28–40.

УДК 378.016

О. М. Чайка
Глухів

ІНТЕГРАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УНІВЕРСИТЕТСЬКИЙ КУРС МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У рамках нових вимог до сучасної школи фундаментальне значення має інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Комп'ютерні технології настільки широко використовуються в практичній роботі вчителів, що виникає необхідність у формуванні в майбутніх словесників навичок, пов'язаних з інформаційно-комунікаційними технологіями [3].

Значний навчальний потенціал та високу практичну результативність у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури має робота з *Інтернет-сайтами*. Студенти можуть творчо використовувати художні твори зарубіжних майстрів слова як в україномовних перекладах, так і мовою оригіналу, біографічні відомості про письменників, літературно-критичні матеріали, відомості з певних літературних епох, напрямів, теорії літератури під час моделювання планів-конспектів уроків чи їх фрагментів. Така робота сприяє відпрацюванню та вдосконаленню методичних умінь і навичок студентів, зміцненню їхньої літературної та загальногуманітарної підготовки, розвитку в них пізнавальних інтересів, аналітичних і навчально-дослідних умінь, творчого ставлення до справи, дає змогу зекономити час у пошуку необхідної інформації та проявити творчу самостійність під час виконання випереджальних завдань.

Неабияку роль у процесі підготовки майбутніх словесників до педагогічної діяльності відіграють *навчальні проекти*. Тому необхідно залучати студентів до створення *дослідницьких, творчих, ігрових та інформаційних*

проектів з використанням комп'ютерних технологій.

Виконання проекту має проходити в кілька етапів:

1. Підготовчий етап: вибір теми і її конкретизація (уточнення різновиду проекту); визначення мети, постановка головних завдань; формування проектних груп, розподілення обов'язків чи ролей; проведення інструктажу щодо виконання проектної роботи; розроблення методичних рекомендацій і видача їх учасникам проектних груп; визначення джерел інформації; планування способів накопичення й аналізу інформації; установлення форми захисту навчального проекту; ознайомлення студентів із критеріями оцінки проекту.

2. Пошуково-дослідницький етап: планування діяльності з розв'язання завдань проекту; проведення пошукової роботи, систематизація матеріалів (результатів) у відповідності до мети й різновиду проекту; підбір наочних посібників; проведення консультацій; проміжні звіти студентів, обговорення альтернатив, які виникли в ході виконання проекту.

3. Презентаційно-оформлювальний етап: попереднє слухання проекту; доопрацювання проекту з урахуванням зауважень і пропозицій; підготовка проекту до захисту; оформлення аудиторії; виготовлення стендової інформації про проект.

4. Заключний етап: захист проекту; підведення висновків; аналіз виконаної роботи, оцінювання.

Так, на підготовчому етапі до практичного чи лабораторного заняття з методики викладання зарубіжної літератури студентам можна запропонувати проектне завдання: *“Створення власного буктрейлера”*. Буктрейлер – це невеличкий відеоролик ілюстративно-інформаційного характеру, своєрідна реклама книжки.

На допомогу студентам доцільно розробити методичні рекомендації, наприклад, у формі запитань. Відповідаючи на них, вони отримають своєрідний інструктаж щодо важливих моментів, які обов'язково необхідно враховувати під час створення буктрейлера. Для прикладу наведемо їх:

– *Яка художня книга є вашою улюбленою? Чому б ви порекомендували її прочитати?*

– *На що б ви хотіли звернути особливу увагу потенційного читача рекламованої вами книги?*

– *Чим збираєтеся його заінтригувати, які емоції викликати, як залучити до читання?*

– *Які ілюстрації або фрагменти з відеофільмів суголосні ідеї художнього твору?*

– *Чи відповідає музичний супровід дібраній вами інформації та ілюстраціям? Чи пробуджує вона уяву реципієнта?*

– *Яким чином у відеоролику буде презентовано текст? Можливо, він буде з'являтися на слайдах або ж у вигляді субтитрів, або ж як аудіозапис замість музики? Подумайте.*

Робота студентів над створенням власних буктрейлерів і введенням їх в урок зарубіжної літератури дасть можливість створити атмосферу партнерства на занятті, творчого розв'язання низки методичних питань, самостійної

пізнавальної діяльності.

Ще один цікавий різновид проектного завдання можна створити на основі техніки скрапбукінг. Скрапбукінг – це вид прикладного мистецтва, що характеризується виготовленням й оформленням листівок, альбомів, блокнотів та інших виробів за допомогою паперу й різних декоративних елементів. Так, філологам цікаво буде попрацювати над творчим проектом: “*Можливості скрапбукінгу на уроці зарубіжної літератури*”.

Перспективним середовищем для професійного навчання майбутніх словесників є *сайти вчителів зарубіжної літератури*. З метою вивчення, аналізу й використання перспективного педагогічного досвіду вчителів зарубіжної літератури на практичних і лабораторних заняттях з методики викладання зарубіжної літератури варто систематично ознайомлюватися з матеріалами окремих учительських сайтів: з авторськими уроками, аудіо-, фото- та відеоматеріалами до них, з тестовими завданнями, з творчими роботами учнів, з мультимедійними презентаціями тощо. Така робота допоможе мотивувати студентів до пошуку індивідуальної траєкторії професійного розвитку, до постійних занять самоосвітою, до підвищення рівня педагогічної майстерності тощо.

Також у процесі методичної підготовки до викладання зарубіжної літератури в новій українській школі пропонуємо залучати студентів до мережевої взаємодії на основі *ознайомлення з блогами й форумами для професійного спілкування*. На початковому етапі вони можуть лише вивчити найактуальніші професійні проблеми, які активно обговорюються в мережі педагогічних співтовариств. Але в подальшому їм варто запропонувати долучитися до обговорення цих же питань в аудиторії. Такий вид діяльності на практичних заняттях забезпечить прояв творчої самостійності, креативності, критичності мислення й активності майбутніх фахівців.

Мережеві співтовариства пропонують не лише нові форми комунікації, а й віртуальні педагогічні майстерні та майстер-класи. З метою професійного розвитку та вдосконалення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності доцільно долучити студентів до *перегляду дистанційних майстер-класів учителів зарубіжної літератури* з подальшим їх обговоренням та аналізом.

Мета таких видів роботи – наближення студентів до майбутньої професії, вироблення творчого ставлення до обраного фаху, самостійності у розв’язанні дидактично-методичних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань М. Г. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2007. № 4. С. 62 – 69.

2. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. Київ: Вид. центр НЛУ, 2009. 380 с.

3. Концепція нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

4. Пометун А. И., Пироженко Л. В. Современный урок. Интерактивные технологии обучения: науч.-метод. пособ. Москва: А. С. К., 2004. 192 с.

МІФОПОЕТИЧНА КОСМОГОНІЯ В КАРТИНІ СВІТУ КЛИМА ПОЛЩУКА

Поетична міфологія Кліма Поліщука (1891–1937) вже виступала предметом дослідження Б.М. Костирі [1; 2]. Однак лінгвоконцептологічне дослідження цих текстів в аспекті вивчення вербалізації в них міфопоетичної космології ще потребує здійснення і запропоноване нижче на основі розробленої нами методики лінгвоміфопоетичного аналізу художнього тексту [4]. У збірці [3] досліджено 38 текстів – близько 2 500 слововживань, середня довжина тексту 65 слововживань.

Міфологічна космологія поетичного тексту «Звуколірність» [3, с. 7] значною мірою нагадує космологію П. Тичини, вербалізуючи МУЗИКУ та СОНЦЕ в їх тісному взаємозв'язку: *Звуколірність соняшних заграєв*. Вони протиставлені НИЖНЬОМУ СВІТОВІ: *Деся на дні, в глибині, // Наче ніжні огні. – // День суворий все ніжне забрав // І погас в далені...* Оптимістичне торжество КОСМОСУ вербалізоване в поезії «Перемога!» [3, с. 10], де омовлено концепти СВІТ, СОНЦЕ, ШЛЯХ (*Мовчіть! – Не йдіть! – Он світ // І сонце стеле шлях!*), протиставлені ДЕНЬ і УРАГАН (*Південномудрий день // Не вабить ураган*), підкреслено космологічну й навіть космогонічну роль ПІСНІ (*Лиш звук і рух пісень // Розбудить рідний лан // І витворить наш гімн..*). МАЙБУТНЄ втілює, зокрема, ВОГОНЬ НЕБЕС (*Новим огнем небес, // Поривом рвійних днів // Незривно знов воскрес // Одтвертосмілий гнів // На лоні білих нив...*

Концептуалізація космічної ВІЧНОСТІ у зв'язку з апокаліптичними мотивами ХАОСУ, частково в контексті християнської ідеології, здійснена в тексті [3, с. 22]: *Деся за брамою вічного зла, // Деся в безодні трухлявих основ // Преднакресленість віку жила // На припоні космічних оков... // І мовчала затаєність в лилі, // Гасли гасла в промінні зірниці., // Розпинався Христос на землі // І творилося царство рушниці. // Закричало залізо і кров, // Заніміли простори в журбі // І червоно-чудна хоругов // Піднялася в страшній боротьбі... // Засичало каміння, як Змій, // Заридали: „О, Христе... Де-ж Бог?...» // А гармати спішилися в бій, // Бо прокинулись Гог і Магог... // Заглушаючи регіт борні, // Заяснівся між зорями Змій // І посипав пекельні вогні, // Викликаючи смертних на бій...*

Роль ХРИСТА у СВІТІ вербалізує текст [3, с. 24]: *Обльований вінок його терновий // Засяв огнем на страдницьькій чолі, // А перед ним сплелись дороги змови, – // Проходили сліпі по стоптаній ріллі... // Самотній хрест, – забутий спів надії, // Стояв в полях і мріяв сам на сам, // А перед ним крутились буревії // І шаленів вселюдний дикий Хам. // Лише одна трьохвічних літ ворона, // Що ждала з дня на день кривавих жнив, // Заглянула і скрикнула: „Корона" // На хресті!... О, гляньте всі! Христос ожив!.* У контексті концептуальних опозицій ЗЕМЛЯ–НЕБО і ВОГОНЬ–ПОПІЛ роль СВІТОВОЇ ОСІ виконує ІСКРА: *На попіл зраджених руїн // З небес блакитних іскра впала // І залунав забутий дзвін, // Огнем жадань мета засяла...* ЗЛО репрезентоване ЖАХОМ та

ТУМАНОМ, що перешкоджають рухові ШЛЯХОМ: *На зустріч їм повстане жах, // Туманом вкриється дорога...* [3, с. 26].

ХАОС визначає і ПРОСТІР (*Заметеорились простори й гори. – // Летять, прибудники, в світи*), і ЧАС (*Із нор – жадання, без мети... // В безумстві днів понурі серцем стали*). Один із проявів ХАОСУ – зняття опозиції НЕБО–ЗЕМЛЯ: *На землю в темну ніч небесне впало, // Небесно-чуле, без мети...* Інший вияв ХАОСУ – втрата ШЛЯХУ: *Шукання вже не стало. Вербалізована опозиція СВОГО і ЧУЖОГО (освоєного і неосвоєного) простору: Страшні шляхи за ворітьми. // Стискає всіх обіймами сталевими // Безлична стриманність пільми...* Опозиція ДОБРО–ЗЛО вербалізована у своєрідній формі РАДІСТЬ–ЗЛО: *В полоні зла – веселого немав. Підкреслене протиставлення МИТІ і ВІЧНОСТІ: І все, що десь збиралося віками, // Чим билися нераз серця, // Прошло, як метеор безмежний перед нами, // І бризнуло огнем кінця...* [3, с. 27].

СУЧАСНІСТЬ вербалізована як утілення ХАОСУ (*Задріжала земля від Карпат по Кубані, // Занімили Кавказької гори*), втрати МЕЖ (*Впереді й назаді меж не стало*), появи ВЕЛЕТНІВ (*Йдуть титани-борці на простори степів; Так із кола легенд і затаєних снів, // Що ховала Чернеча могила, // Вийшов велет-мужик на простори степів, // Встала приспаних лицарів сила...*) Елемент КОСМОСУ вносить СПІВ (*Тільки громом гучним неохоплений спів // Буйне серце в грудях заспівало...*), співвідносний із ВОЛЕЮ (*Але, чує душа після наших слідів: // Велич Волі ще душе засяє*) і протиставлений КРОВІ як утіленню ХАОСУ (*Може буде ще кров заливати наш спів?*) [3, с. 31]. Дуалістичний КОСМОС із опозицією ПІВНОЧІ і СОНЦЯ вербалізований у тексті [3, с. 43]: *В півночі страшно під небом // Яритись гнівом сердечно, – // Сонцю огніти не треба, // Сонце таким небезпечно...* Виразно вербалізований ХАОС: *Загасло сонце десь в глухій безодні; Стривожено завили пси голодні...* [3, с. 57].

Таким чином, у космології К. Поліщука МУЗИКА поєднана з СОНЦЕМ, МАЙБУТНЄ втілює ВОГОНЬ НЕБЕС, космогонічну роль відіграє ПІСНЯ, СПІВ, співвідносний з ВОЛЕЮ і протиставлений КРОВІ як ХАОСУ. Протиставлення МИНУЩЕ–ВІЧНЕ, РУХ–НЕПОРУШНІСТЬ утілене в опозиції ХВИЛІ–СКЕЛІ. КОСМОС дуалістичний – включає опозицію СОНЦЯ і ПІВНОЧІ. СУЧАСНІСТЬ концептуалізована як ХАОС, виявлений і у ПРОСТОРИ, і в ЧАСІ. Апокаліптична візія включає зіткнення СВІТИЛ, кривавий ПОТОП. ПОЕТ, уподібнений до первісного МАГА, вступає у психологічний конфлікт зі ЗВІРОМ і перемагає, приручає його. КОСМІЧНА БИТВА завершується перемогою НІЧНОГО СВІТИЛА над ДЕННИМ і КОСМІЧНОЮ МУЗИКОЮ. Наявні елементи негативної естимації АСТРАЛЬНОГО СВІТУ, зокрема СОНЦЯ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костиця Б.М. Містичні та есхатологічні мотиви в символістській ліриці Кліма Поліщука. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки»*. 2012. № 38 (251). С. 40–48.

2. Костиця Б.М. Міфологізм у символістській прозі Кліма Поліщука. *Літературознавчі обрії*. 2010. Вип. 18. С. 28–31.

3. Поліщук К. Звуколірність: Поезії. Станиславів; Коломия: Бистриця, 1921. 64 с.

4. Чистяк Д. Міфопоетична картина світу в бельгійському символізмі: монографія. Київ: Журнал «Радуга», 2016. 272 с.

УДК 372.8

*О. О. Чурсінова
Бахмут*

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ У ВИВЧЕННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

В сучасному світі все більше й більше акцентується увага на важливості вивчення іноземних мов. Ринок праці потребує спеціалістів, які володіють не однією, а кількома іноземними мовами. Знання двох або більше мов допомагає в комунікативних цілях, сприяє розв'язанню різних творчих задач та підвищує рівень міжкультурних відносин.

Проблема навчання іноземній мові не є новою, але вона є актуальною. Філологи всього світу працюють й нині над вдосконаленням методів її викладання. З появою Медіа змінилася динаміка вивчення й французької мови. Використання магнітофонів та відеоманітофонів на заняттях з французької були першими кроками. Інформаційні технології стали розвиватися та удосконалюватися з великою швидкістю.

В ході зустрічей німецько-французької молоді наприкінці ХХ ст. у Німеччині виникла «Тандем-технологія». «Метою тандему є оволодіння рідною мовою свого партнера в ситуації реального або віртуального спілкування, знайомство з особистістю, культурою країни, мова якої вивчається, а також отримання інформації з галузей, які цікавлять того, хто вивчає мову» [1, с. 571].

«У 1992 – 1994 р.р. в країнах Європи почалась робота по створенню міжнародної тандем – сітки в Інтернеті. Її метою було забезпечення віртуального спілкування, спрямованого на оволодіння рідною мовою партнера в процесі взаємного навчання за допомогою Інтернету» [1, с. 572]

Босикова Н.К. вважає, що «сучасні технології надають нам можливість використовувати в навчальному процесі велику кількість інформації, що є в Інтернеті для вивчення іноземної мови» [2, с. 131-135]

Методичні основи у викладанні іноземних мов також суттєво змінилися. З'явилися нові ефективні методи та прийоми, які використовують викладачі на заняттях з французької.

Застосування комп'ютера на заняттях підвищує мотивацію та пізнавальну активність учнів, розширює світогляд. Одним з найбільш розповсюджених способів використання комп'ютера на занятті є презентації. Вони можуть бути яскравими, інформативними та цікавими, а тематика різноманітною. Наприклад, такими темами є «Їжа», «Магазини», «Подорож» та ін.

За допомогою мережі Інтернет можливо знайти методичні матеріали для самостійного вивчення, поліпшення або ліквідації прогалин в знаннях, вміннях та навичках. Існує велика кількість сайтів (ресурсів), що спрямовані на вивчення французької мови. Спеціальний портал <http://frenche-online.com>

пропонує тести, діалоги, лексичні теми, а також форуми, на яких можна поспілкуватися з носіями французької мови та тими, хто тільки намагається її вивчити.

Відомі французькі електронні ресурси такі як: www.bonjourdefrance.com/ , www.lepointdufle.net/ - пропонують вивчення лексики французької мови, граматики, орфографії, фонетики, а також ігри, форуми, чати.

Головною метою цих електронних ресурсів є виявлення зацікавленості до вивчення мови, зняття мовних труднощів в фонетиці, граматиці й тощо.

Все більшої популярності набуває вивчення французької мови за допомогою скайпу. Цей спосіб є необхідним для дистанційної форми навчання. Особливістю викладання французької мови за допомогою скайпу є комунікативність. Вже на першому занятті учень починає говорити, більша частина всього часу йде на формування навичок спілкування. Протягом всього заняття учень використовує підручник з французької мови, відповідає на питання викладача, приймає активну участь в діалогах. Всі відповіді корегуються викладачем. Обов'язковою вимогою є домашнє завдання як на слухове сприйняття мови, так і письмові тести й завдання.

В цілому, слід зауважити, що комп'ютерні технології – це не тільки джерело задоволення, а в першу чергу, це спосіб отримання інформації. Завдяки Інтернету можна досягнути великих результатів в вивченні французької мови або іншої іноземної мови.

Багато людей з усього світу спілкуються за допомогою мережі Інтернет, але ні в якому разі Інтернет – технології не замінять живого спілкування вчителя й учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф. та ін. Методика навчання іноземних культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Босикова Н. К. Повышение учебной активности студентов в процессе изучения иностранного языка средствами информационно-коммуникативных технологий. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова*. 2008. № 4. С. 131–135.

3. Кушниренко А. Г., Леонов А. Г., Кузьменко М. А. Что такое Интернет? Информационные и коммуникационные технологии в образовании. *Информатика и образование*. 2006. № 5-7. С. 14–18.

4. Полилова Т. А. Пономарева В. В. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 6. С. 35–36.

5. Независимая открытая электронная энциклопедия. URL: <http://www.wikipedia.ru/>

6. Moreau M.-L. Classification des rapports d'Internet à l'apprentissage des langues. Paris, 1996. 143 p.

ІНТЕРМЕДІАЛЬНИЙ АСПЕКТ
РОМАНУ В. ГОЛДІНГА «ПІРАМІДА»

У творчому доробку В. Голдінга роман «Піраміда» (1967) займає дещо особнє місце, вирізняючись іронічним елементом, підкреслено реалістичною, і, часом, навіть натуралістичною манерою оповіді, відсутністю видимих умовно-символічних прийомів, притаманних іншим його творам. Подібний відхід від притчової, чітко структурованої прози був критично сприйнятий деякими дослідниками і, можливо, саме тому «Піраміда» й досі залишається маловивченою частиною літературної спадщини письменника.

Оповідний план «Піраміди» далекий від стилістичної єдності «Володаря мух» або «Шпиля». Автор тут грає інтонаціями, поєднуючи трагедію та фарс, високе та низьке, серйозне та смішне. Особливий інтерес викликає інтермедіальний зв'язок із музичною сонатною формою.

Варто наголосити, що використання музичних форм як основи структури художнього твору актуалізується літературою ХХ століття. Духовна нестабільність доби породжує відчуття вичерпаності старих засобів формування художнього нарративу й спонукає письменників до динамічного пошуку нових прийомів за межами тексту та літератури.

Вивчення взаємодії літератури та музики має досить глибоку історичну генезу в рамках загальної історії мистецтва, проте наукові дослідження спеціально присвячені комплексу проблем «музика в літературі» з'явилися лише у ХХ столітті (К.С. Браун, Т.В. Адорно, О. Ханзен-Леве та ін.), що сприяло виокремленню інтермедіальності в самостійну сферу досліджень. Найбільш продуктивним серед музично-літературних кореляцій видається пошук структурних й композиційних паралелей між музичними формами й конкретними літературними текстами. За принципами музичної організації, на думку дослідників, побудовані романи «Доктор Фаустус» Т. Манна, «Улісс» Дж. Джойса, «Смерть героя» Р. Олдінгтона.

Структурні паралелі із сонатною формою простежуються і в композиції роману В. Голдінга «Піраміда». За свідченнями сучасників, Голдінг по-справжньому знав і розумів музику. Незмінною складовою його робочого кабінету був рояль, і письменник зізнавався, що часто шукає натхнення у музичних творах. Вплив музики на стиль Голдінга, що вміщує поліфонію звуків, варіації тем, сплетіння мотивів, відчувається у багатьох його творах, але лише у «Піраміді» вона застигає у вигляді літературної форми. В інтерв'ю Дж. Бейкеру письменник наголошував на музичному принципі побудови роману, пропонуючи розглядати його як сонату, а його розділи як “movements” (частини музичного твору. – О.Ш.) [1, с. 153].

Звідси, три розділи постають літературними аналогами класичної сонатної форми, а саме: 1) *експозиція*, в якій заявляється основний конфлікт між суспільним та індивідуальним, раціональним та ірраціональним; 2) *розробка*, яка розвиває конфлікт у комічній гротескній тональності; і, нарешті, 3) *реприза*, в якій основна тема повторюється серіями епізодів у різних

модуляціях, надаючи трагічного забарвлення цьому позірно «комічному» роману.

Даний підхід відкидає сумніви деяких літературознавців щодо художньої цілісності твору, викликані попередньою публікацією двох найбільших розділів роману. Навіть такі відомі дослідники творчості Голдінга, як Бернард Дік та Джеймс Бейкер пропонували розглядати твір як «три взаємопов'язані, проте, окремі оповіді» [2, с. 84].

Сюжет «Піраміди» втілює історію дорослішання юного Олівера у суспільстві, що живе за законами класової ієрархії. Чутливий протагоніст, обдарований парубок повинен обирати між суспільним диктатом та потягом власної творчої натури.

Вплив законів музичної організації відчувається і в побудові системи персонажів за принципом протиставлення жіночого та чоловічого начал, що є характерним для сонатної форми. Чоловіче начало передовсім втілюється в образі Олівера, а жіноче – варіюється у кожному з розділів (Еві Бабакумб, Івлін де Трейсі, Сесілія Доліш), але роль його залишається незмінною: протистояння раціональному суспільству, безуспішні спроби вирватися за межі суспільної піраміди, і, звичайно, засіб пізнання Олівером власної сутності та провокація його класової свідомості.

Музичний фон «Піраміди» містить згадки про твори Шопена, Баха, Мендельсона, Крейслера, Стравінського, Кортто, Казальса, Генделя; оповідь насичена музичними термінами та коментарями, що обумовлюється перспективою героя-наратора, адже, за словами Голдінга, «... якщо Олівер і мав якусь пристрасть, то це була пристрасть до музики, але через суспільство він закінчив виготовленням отруйного газу» [1, с. 153].

Поява протагоніста у першому розділі супроводжується звуками до-мінорного етюд Шопена, який «передавав, здається, всю глибину та силу <...> кохання, <...> безнадійного шаленства» [3, с. 7] по відношенню до Імоджен, його першого нерозділеного кохання. Сцени скандалів, усіляких порушень загальноприйнятих норм поведінки, у «Піраміді» також передаються у музичному стилі. Бійка з Боббі Юеном супроводжується музичним коментарем: «Я, <...> знову відчувши його поряд, у своїй октавній техніці – фортисимо, сфорцандо! – узяв і врізав йому» [3, с. 20]. Стогони переможеного Боббі теж утворюють мелодію: «Варіації на тему "Оооо". Перша розпочалась з тривалої тоненької ноти і скінчилась підвищенням інтонації <...> наступна була такою ж тривалою, і дуже ніжною» [3, с. 20], пізніше грохот мотоциклу завершує цю партію інтонацією «декресцендо» [3, с. 21]. Містер Клеймор, чоловік Імоджен, є недосяжним для боїв навкулачки, тому сутички з ним носять виключно музичний характер. Забувши покласти пенні між струнами скрипки для приглушення її звуку, Олівер тріумфує на сцені оперного товариства, тим самим розгойдуючи піраміду Стілборнського Оперного Союзу (іронічно скороченому до SOS), на вершині якої знаходяться бездарні Клеймор та Імоджен.

Два об'єкта пристрасті Олівера – Еві та Імоджен – теж протиставлені за своїм ставленням до музики. Еві музикальна, має гарний голос, але її соціальне становище не тільки не дозволяє їй займатись музикою, а й робить це

абсолютно непотрібним, оскільки талант не допоможе піднятися соціальною драбиною: «От я й не стала далі вчитися співати, а на машинці вчитися все одно потрібно» [3, с. 57]. Соціальне становище Імоджен забезпечує їй головну роль у оперній постановці й дозволяє не зважати на таку дрібницю, як відсутність голосу і слуху. Вигадане почуття до Імоджен розвінчується, як тільки вона зі звичного світу вступає у світ музики, куди Олівер не просто «мав доступ», а був «звідти родом» [3, с. 128]: «Цей ландшафт, де музичні ноти, де всі звуки були видимими й різнобарвними, вона бездумно топтала незграбною ногою» [3, с. 128]. Звуки «Великого дуету», в якому «комариний писк» [3, с. 177] Клеймора поєднався із «джмелиним дзижчанням» [3, с. 178] Імоджен, стали для Олівера більшим одкровенням, ніж всі попередні роки спостережень за мешканцями рідного міста.

Таким чином, аналіз роману в аспекті інтермедіальності дозволяє визначити, що музичні паралелі у романі протиставляються символічному образу піраміди, змістове навантаження якого співвідносить сприйняття піраміди і як гробниці, і як відображення класової структури англійського суспільства. А музична форма сонати не лише стає основою структури нарративу, а й прямо впливає на розкриття глибинних смислових зв'язків у романі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baker J. R. An Interview with William Golding. *Twentieth Century Literature: A Scholarly and Critical Journal*. 1982. Vol. 28(2). P. 130–169.
2. Dick B. F. The Pyramid: Mr. Golding's "New" Novel. *Studies in the literary imagination*. 1969. № 2. P. 83–95.
3. Golding W. *The Pyramid*. N.-Y. : Harcourt, 1967. 253 p.

УДК 821.161

Ю. О. Шаповал
Харків

КНИГА ОКСАНИ ЗАБУЖКО «NOTRE DAMED'UKRAINE: УКРАЇНКА В КОНФЛІКТІ МІФОЛОГІЙ» ЯК ПОЛІЖАНРОВИЙ ТЕКСТ

Постать Лесі Українки, її творчість, подолавши забуття, промовляє до сучасників мовою, для розуміння якої часто потрібні принципово нові коди. З-поміж вартісних сучасних наукових робіт варто назвати дослідження Г. Левченко «Міф проти історії: семіосфера лірики Лесі Українки», розвідку В. Агеєвої «Поетичний візеонеризм Лесі Українки» та низку статей М. Вишняка, М. Моклиці, О. Огневої та ін.

О. Забужко у культурологічному дослідженні «Notre Damed 'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій», яке відразу стало бестселлером, досліджує феномен Лесі Українки, намагається показати дійсність, якою її бачила поетеса. Сама О. Забужко так характеризує книгу: «Ця остання книжка вийшла найоб'ємнішою з трьох не лише тому, що для мене особисто Леся Українка завжди була «наше все» у власних творах раз у раз продовжую нашттовхуватись

на «підводні» від неї імпульси» [4, с. 10-12]. Натомість критик Д. Дроздинський наголошує: «Notre Dame d'Ukraine» — це спроба розробити власну терміносистему Лесі Українки, подати бачення її ментального коду так, як цього ще ніхто не робив, адже йдеться про дослідження суб'єкта в полі, що постає як конфлікт міфологій» [3].

Хто може відчитати цей код? Лише читачі, які не «втратили культуру читання», бо без неї зрозуміти «недоговорене та забуте» буде неможливо. Науково-художній доробок О. Забужко створює проблеми для ангажованого читача вже на етапі «вписати» новий текст у парадигму відомих жанрових матриць. Авторка в одному з інтерв'ю говорить про те, що жанрових аналогів книги немає: «В західних літературах це те, що називається «інтелектуальним романом», «романом із текстами» чи «романом із книжками», чи, як дуже гарно це сформульовано в однієї польської письменниці, «Мандрівка людей книги»» [9].

Мова йде про роман польської письменниці О. Токарчук. Дослідник, та й уважний читач-шанувальник художнього доробку О. Токарчук зустрічається з новою проблемою — її твори не надаються до легкої і впевненої жанрової дефініції: їх «складно назвати романами відповідно до критеріїв класичної теорії літератури» Н. Сняданко, аналізуючи стилістику О. Токарчук, спостерігає міркування: «П. Чаплінський відзначає характерну від самого початку для творчості авторки особливість будування цілісності тексту з різнорідних, а іноді й повторюваних елементів, на перший погляд — не дуже зв'язаних між собою. Фабула у цій конструкції завжди відігравала вторинну роль — такого собі скелета, на якому трималися інші, важливіші для тексту, елементи» [7]. У виданні *Neue Zürcher Zeitung* Йорг Плат у рецензії на німецький переклад роману зазначає, що текст залишає враження невпорядкованої шухляди із записами, до якої хаотично скинули нотатки, роздуми і наївні спостереження [7].

Отже, Оксана Забужко, як вона вказує в інтерв'ю, формує свій текст за подібним принципом. Це прокладає для дослідника продуктивний маршрут інтерпретації.

Водночас комплекс реалізованих авторкою проблем, формат їх репрезентації, демонструє й жанрові моделі інтелектуального роману. Еквівалентом роману такого типу стала «Чарівна гора» Томаса Манна (1924), автор прокоментував його появу як «загострену у свідомості сучасників потребу збагнути добу», що проявилось у творчості як стирання межі між мистецтвом і наукою». Так формується особливий тип книги, який називають «інтелектуальним романом». Саме тексти такого типу реалізують гостру потребу в інтерпретації сучасного життя, його осмислення, тлумачення, втілення в художніх образах. Своєрідна модифікація історичного роману, коли минуле стає зручним плацдармом для прояснення соціальних і політичних важелів сучасності, принципів формування психологічного типу персонажа у полі доби. Сучасність була осяяна світлом іншої реальності. Присутність в єдиному художньому цілому далеких шарів дійсності — один з ключових принципів побудови романів такого типу. Однак сучасні інтелектуальні романи структурно досить далеко відходять від стандарту, започаткованого Т. Манном.

О. Токарчук наголошує на тому, що їй не вдається впорядкувати у своїх текстах сцену за сценою, героя за героєм. Вона створює розповідь, яка була б зрозуміла читачам, які звикли жити не за зразком, а за почуттями. Авторка висуває твердження про те, що сьогодні не можна повернутися до писання романів за зразком ХІХ століття. О. Забужко у своєму дослідженні теж дотримується вільного викладу думок, хоча й подає пошуки Лесі Українки в ширшому культурно-філософському контексті.

Книга О. Забужко «Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій» ґрунтується на біографічному матеріалі. Дослідниця подорожує життям Лесі, розкриває нові факти з життя або ж відновлює у читацькій пам'яті вже відомі. Л. Ушкалов в анотації до книги О. Забужко виключно точно окреслює образ героїні роману: «Лєся Українка постає перед аристократкою і еретичкою, спадкоємицею древнього лицарського роду і продовжувачкою гностичної традиції, найвидатнішою з українок». Н. І. Мішеніна у статті «Інтертекстуальний характер жанру романізованої біографії (на прикладі текстів Віктора Петрова-Домонтовича)» розмірковує над специфічним поданням сюжету, який зумовлює характер романізованої біографії, перетворює її на наукову студію. Специфіка нового жанру полягала у широкому використанні біографічного матеріалу (мемуарів, листів то що) і необхідності досконалого вивчення обставин життя героя майбутнього роману, світоглядних парадигм доби і т. д. Ці міркування дають підстави ідентифікувати у тексті ознаки роману «белетризованої біографії», для якого характерні залучення документальних матеріалів. Мета роману такого типу – створення цілісного зображення індивідуальності людини, процес поступового формування особистості. Індивідуальний проект О. Забужко дозволяє читачам стати «мандрівними людьми книги», які відважно вирушають у подорож у пошуках «місця або простору, слова і речі». Адже, як пише у вже цитованій книжці О. Токарчук, «люди – це теж слова, тобто передусім вони є носіями мови» [7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеєва В. П. Поетичний візіонеризм Лесі Українки. *Наукові записки*. Том 72. Філологічні науки. 2007. С. 3-11.
2. Ганошенко Ю. А. Інтелектуальність у романі vs Інтелектуальний роман: до проблеми дифініціювання жанру. URL: <http://bdpu.org/philology/ua/files/2015/1/36.pdf>
3. Дроздовський Д. / NotreDamed'Ukraine, або Собор і Шпиль у конфлікті міражів. URL: <http://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/329/41/>
4. Забужко О. NotreDamed'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій: Монографія. 3-тє вид., виправл. Київ: Факт, 2007. 640 с.
5. Левченко Г. Д. Міф проти історії. Семіосфера лірики Лесі Українки. Київ: Академвидав, 2013. 332 с.
6. Мішеніна Н. І. Інтертекстуальний характер жанру романізованої біографії (на прикладі текстів Віктора Петрова-Домонтовича). URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9280/Mishenina_Intertekstua_l'nyu_karakter_zhanru.pdf.

7. Сняданко Н. Творчість Ольги Токарчук: декілька крапок над і. URL: <http://litakcent.com/2009/09/28/tvorchist-olhy-tokarchuk-kilka-krapok-nad-i/>.

8. Токарчук О. Путь людей книги. Москва: АСТ, 2002. 239 с.

9. О. Забужко в конфлікті міфологій. *Український тиждень*. URL: <http://m.tyzhden.ua/publication/2799>.

УДК 372.8

*А. А. Шарко
Бахмут*

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Автентичні матеріали, які є необхідним доповненням у вивченні іноземної мови, дозволяють закріпити здобуті знання у реальному житті. Жваві та часто ігрові вони є джерелом розваги для студентів та стимулюють мотивацію.

Пісні – прослуховування, аналіз, виконання – це групова активність, співпраця між членами групи, що допомагає перемогти стресову ситуацію, бар'єри в спілкуванні, які не дають змоги студентам вивчати мову ефективно. Крім того, звичаї та традиції усіх народів з давніх часів зберігались та передавались за допомогою балад, пісень та віршованих творів. Пісня була звичною формою спілкування та освіти, вчителі у багатьох країнах розширили використання пісень на викладання майже усіх предметів. Відомі пісні для вивчення історичних фактів і дат, правил та формул математики, граматики та лексики англійської та інших мов.

Як зазначає І. О. Зімняя, пісня – це джерело комплексної інформації про мову. Пісенний матеріал успішно використовується для введення, закріплення та активації лексичних одиниць та граматичних форм, а також сприяє формуванню та розвитку мовленнєвої компетенції учнівської аудиторії [2, с. 26]. Закордонні дослідники (М. Abbott, G. Brel, K. Hellwig, T. Murphey, F. Rauscher) працюючи над питанням використання засобів музичної наочності виходять з того, що «музика і мистецтво вільно інтерпретуються, залишають слід в культурній свідомості, збуджують креативність, викликають індивідуальні мовні реакції» [2, с. 107].

Загальною метою уроку, на якому вивчається пісня, є ознайомлення з пісенною культурою іншої країни та вдосконалення мовленнєвої компетенції.

Характер пісенних текстів, як аутентичних матеріалів, дуже різноманітний. Вони можуть розрізнятися по лінгвістичній складності, стильовій та історичній співвіднесеності. Тому в залежності від рівня грамотності студентів, а також від проміжних і конкретних цілей заняття, пісні використовуються по-різному. Пісні можуть виконувати різні функції:

1. Як фонетична зарядка на початку заняття. Пісня дозволяє викладачу перейти від звуків рідної мови до звуків іноземної мови, тренуючи мовні органи й підготовляючи їх до більше складної артикуляції;

2. Як матеріал для закріплення лексичного й граматичного матеріалу;

3. Як вид релаксації в середині або наприкінці заняття, коли студенти втомилися або потрібна розрядка, що знімає напругу й відновлює працездатність [2, с. 47].

Багато пісень мають тематику, за якою легко знайти додаткові країнознавчі автентичні тексти для читання про співака, що є виконавцем або про музикальну групу. Крім того, багато пісень можуть передбачати письмове висловлювання. Питання про власну думку змусить студента написати про його погляди або міркування. Деякі пісні можуть супроводжуватися певними рухами, які наповнюють позитивними емоціями процес навчання. Нарешті, пісні мають теми, що можуть привести до керованого обговорення [3, с. 110].

З методологічної точки зору стандартна процедура роботи над піснею розподіляється на декілька етапів [1, с. 31]:

1. Знайомство з піснею, пояснення її назви.
2. Прослуховування пісні.
3. Читання тексту за диктором, робота с коментаріями.
4. Вправи по відробітку лексико - граматичного матеріалу пісні.
5. Переклад пісні.
6. Повторне прослуховування пісні.
7. Робота над вимовою.
8. Індивідуальне прочитання тексту пісні.
9. Виконання пісні хором.
10. Вправи на повне розуміння змісту тексту.
11. Повторне виконання пісні хором.
12. Творчі вправи на матеріалі тексту.

Однак, слід зазначити, що вплив пісні в педагогічних дослідженнях не набув достатнього висвітлення. Використання пісенного матеріалу не знайшло широкого застосування у вузівській практиці, хоча пісні – один із ефективних засобів розв'язання проблеми мотиваційної сфери студента у вивченні іноземної мови та формуванні його емоційної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 223 с.
2. Кудравец О. В. Музыка и песни на уроках немецкого языка. *Иностранные языки в школе*. 2001. № 2. С. 45-50.
3. Фоміна Г. Пісня – як джерело взаєморозуміння. *Іноземні мови в навчальних закладах: науково-методичний журнал*. 2005. № 7. С. 106-112.

УДК 378.147:811.161.2'243

Г. Д. Швець
Київ

ЖАНРОВА ПАЛІТРА ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ТЕКСТОТЕЦІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Організація ефективного навчання й вивчення іноземної мови можлива за умови розробленості навчальної текстотеки – масиву методично опрацьованих текстів різних жанрів і стилів. Текстотеку з іноземної мови складають тексти

комплексних підручників, посібників з окремих аспектів вивчення мови, збірок для читання інокомунікантами (текстів художніх, наукових, краєзнавчих, публіцистичних), дистанційних курсів, навчальних інтернет-сайтів тощо. Зрозуміло, що формування навчальної текстотеки – постійний процес: одні тексти втрачають свою актуальність, натомість з'являються нові, з огляду на сучасні реалії, появу нових методичних підходів, урахування специфічних завдань навчання для певного контингенту. Змінюються життя, студенти, викладачі, література – змінюється, збагачується, урізноманітнюється навчальна текстотека. Очевидно, що чим більше напрацьовано різноаспектних текстових матеріалів для інокомунікантів всіх рівнів володіння мовою, тим більш ефективним і комфортним буде процес навчання. Наявність різнорівневих текстових посібників, з одного боку, полегшує підготовку викладача до проведення заняття, а з іншого, оптимізує самостійну роботу іноземців, які прагнуть вивчити мову й удосконалити свої вміння та навички.

У методиці викладання української мови як іноземної можемо говорити про вагомі здобутки в цьому напрямку: видано чимало підручників, посібників та збірників навчальних текстів для інокомунікантів. Однак констатуємо недостатню розробленість різних сегментів навчальної текстотеки, що цілком зрозуміло, зважаючи на молодість цієї галузі лінгводидактики. Зокрема бракує збірок художніх текстів (далі – ХТ) для читання інокомунікантами різних рівнів володіння мовою. Саме тому добір ХТ, їх методичне опрацювання і створення відповідних посібників, адресованих іноземним читачам, є одним з актуальних завдань. Важливим для правильного добору ХТ є орієнтація на жанри, які мають високий лінгводидактичний потенціал.

Методисти й викладачі-практики вказують на оптимальність творів малої епічної форми для використання в навчанні іноземної мови: численні опитування свідчать, що читачі надають перевагу саме епосу, а невеликий обсяг уможливорює опрацювання тексту на занятті та його домашнє перечитування в разі необхідності. Серед малих епічних жанрів, як свідчить аналіз посібників для вивчення іноземної мови, активно використовують оповідання, притчу, гумореску, казку, легенду. Твори цих жанрів переважають і в нечисленних виданнях з художніми текстами для вивчення української мови як іноземної. Схарактеризуємо ознаки, які обумовлюють лінгводидактичний потенціал названих жанрів.

Невелика кількість героїв, зосередженість на одному чи кількох епізодах, лінійний нерозгалужений сюжет – ці риси оповідання сприяють організації ефективної роботи іноземного читача з текстом, особливо на етапі недостатньої сформованості читацьких навичок, оскільки запускають і підтримують механізми орієнтування в тексті, допомагають його успішному розумінню.

Притча, як повчальний твір, має очевидну концептуальність, отже, на матеріалі таких текстів зручно організовувати роботу з розвитку вміння розуміти й визначати фактуальну та концептуальну інформацію (за І. Гальперінім), формулювати головну думку твору. Притчу, за нашими спостереженнями, добре сприймають іноземні студенти, оскільки її дидактичність, настанова на пораду щодо життєвих цінностей суголосні психологічним особливостям молодих читачів: саме в період юності та

молодості людина прагне самовизначення, шукає орієнтири, критично переосмислює усталені погляди. Отже, твір повчального характеру виступає плідним матеріалом для обговорення, що стимулює розвиток навичок невідготовленого усного мовлення іноземних студентів.

Позитивний ефект залучення гумористичних творів до навчальної текстотеки загальновідомий. По-перше, у психологічному аспекті: сміх допомагає зняти втому під час навчання, сприяє формуванню легкої дружньої атмосфери, підвищує мотивацію вивчення мови. По-друге, дослідження в галузі психолінгвістики свідчать, що позитивні емоції сприяють кращій роботі мнемічних механізмів й більш ефективному розвитку комунікативних навичок. Очевидно, ці чинники обумовили появу серії книжок із вивчення різних мов за методом І. Франка («Англійська жартома», «Французька жартома» тощо).

Казка, як і притча, має повчальний характер, тож використання цього жанру в навчанні мови можна пояснити викладеними вище міркуваннями. Крім того, дослідники наголошують на таких важливих із точки зору лінгводидактики ознаках казки: життєвість тематики, розповідний тип мовлення, використання прийому кумуляції, що сприяє мимовільному запам'ятовуванню. Важливо, що сюжет і концептуальна інформація багатьох народних казок і притч мають інтернаціональний характер – це поживляє інтерес до читання й обговорення: викладацький досвід автора статті свідчить, що, студенти із задоволенням згадують і переказують казки свого народу та притчі з подібним до українських сюжетом чи схожою головною думкою.

Необхідно залучати до навчальної текстотеки з української мови як іноземної українські літературні казки (їх у сучасних посібниках практично немає). Адресовані дорослій аудиторії, вони порушують неоднозначні проблеми (на відміну від народних казок, з їх чіткою антитезою «добро – зло»). Тому літературна казка продуктивна для організації дискусії і рольових ігор, тобто методів роботи, спрямованих на формування навичок усного мовлення.

Народна легенда відзначається простотою викладу (відсутність повторів, мала кількість чи відсутність характерних для інших жанрів народної творчості тропів та синтаксичних фігур) – такий твір іноземцеві читати легше. Легенди розповідають, як правило, про виняткові й незвичайні ситуації – це допомагає підтримати інтерес читача-інофона. До того ж ознайомлення через легенди з цікавими географічними об'єктами і важливими історичними пам'ятками відкриває інокомунікантові нашу країну, полегшує процес адаптації іноземного студента, який навчається в Україні, до нового соціокультурного середовища.

Досвід викладання української мови іноземним студентам гуманітарних спеціальностей переконав автора статті в необхідності залучення до навчальної текстотеки зразків сучасної української есеїстики (творів С. Жадана, Ю. Андруховича, Є. Кононенко, О. Забужко, М. Рябчука та ін.), звісно, на середньому та високому рівнях володіння мовою. Ознайомлення із такими текстами здатне поглибити професійні знання студентів-гуманітаріїв, вдосконалити їхні комунікативні вміння й навички, зацікавити культурним життям України і, що дуже важливо, сприяти розвитку особистісно важливих рис, зокрема критичного й творчого мислення, активності, толерантності, здатності прислухатися до думки іншого.

Отже, навчальну текстотеку з української мови як іноземної обов'язково потрібно збагачувати художніми текстами – це, в першу чергу, зразки епічних жанрів із високим лінгводидактичним потенціалом: оповідання, притчі, гуморески, казки, легенди, есе.

УДК 811.161.2'367

*С. Б. Шило
Черкаси*

ГАЛУЗЕВА ПОЛІВЕКТОРНІСТЬ КАТЕГОРІЇ МОДАЛЬНОСТІ

Поняття «модальність» використовують у різних сферах знань: логіці, філософії, мовознавстві, літературознавстві. Щодо цієї категорії висловлено багато суперечливих думок. Частина дослідників до модальності зараховує значення, найрізноманітніші за своєю суттю, функційним призначенням і належністю до рівнів мовної структури. Однак проблема модальності та мовних засобів її вираження постає предметом дослідження в мовознавстві і логіці, оскільки ця категорія належить до тієї сфери мовних явищ, де її зв'язок з логічним ладом і мисленням – найбільш безпосередній. Модальність, з одного боку, є важливою характеристикою речення, а з іншого – ознакою судження як форми мислення. Тому мовну категорію модальності потрібно досліджувати лише в тісному зв'язку з аналізом логічної категорії модальності.

Мета статті – проаналізувати підходи до розуміння категорії модальності в різних сферах знань, зокрема у філософії, логіці, літературознавстві та мовознавстві.

Великий внесок у дослідження модальності зробили провідні фахівці з філософії (М. Епштейн, Г. Вригта); мовознавства (Ш. Балі, В. Адмоні, А. Вежбицька, І. Гальперін, А. Загнітко, Г. Золотова, Р. Ярцева, С. Шабат-Савка), літературознавства (В. Мещеряков, Н. Валгіна) та ін.

Уперше концепція модальності постала в розвідках Аристотеля – засновника модальної логіки, науки, у якій модальність, поряд із логічними операціями, застосовна до висловлень і предикатів [8, с. 372]. Учений виокремив три провідні модальні поняття: необхідність, можливість та реальність [1, с. 57], пізніше цю класифікацію поширили й на класичні філософські системи. Послідовники Аристотеля більше спираються на загальне бачення цієї системи, ніж на докладний попередній її аналіз.

Своєрідний погляд на співвідношення суцього в можливості і суцього в дійсності належить І. Канту. У філософії Нового часу традиційним постав розподіл суджень І. Канта на асерторичні (судження про дійсність), проблематичні (судження про можливість), аподиктичні (судження про необхідність) [5, с. 357]. Ці три види суджень не вичерпують усієї різноманітності можливих відношень модальності.

У подальшому логіку Аристотеля переоцінено з погляду модально-логічного підходу. Один із перших представників модальної логіки Я. Лукасевич використовує для її характеристики не формально-логістичні, а

модальні терміни, яким, проте, властива відсутність складника індивідуального, суб'єктивного повідомлення [6, с. 125].

У літературознавстві категорії модальності приділено недостатньо уваги. Оскільки текст є основним об'єктом вивчення літературознавців, то категорія модальності в цій галузі представлена як категорія, що характеризує текст загалом. Літературознавчий термін являє собою конгломерат значень модальності як філософсько-етичної категорії й модальності як категорії мовознавства. Словник літературознавчих термінів дає таке визначення модальності: «це абстрактна, позаісторична категорія, яка характеризує ситуацію вимови тексту. Таких буває всього лише три: коли автор говорить від власного імені, коли він говорить від імені персонажів і коли він змішує в своєму тексті ці два види дискурсу» [4, с. 38].

В. Мещеряков зараховує категорію модальності до тих, що мають семіотичну природу. Для модальності не важливий характер засобів реалізації, вона може бути репрезентована на граматичному, лексичному або на інтонаційному рівні, у межах тексту або його частини. Дослідник диференціює два види модальності: сегментну (характеризує процес розгортання тексту на окремих його ділянках) та суперсегментну (відображає авторську оцінку дійсності). Останню автор ще називає «жанровою», пояснюючи це тем, що модальний фон тексту визначає його належність до того чи до того жанру. В. Мещеряков розрізняє також когнітивну модальність, зумовлену тим, що автори можуть по-різному бачити й осмислювати причиново-наслідкові зв'язки в зображуваній дійсності. Парадигма модальних контекстів, на думку дослідника, обмежена й залежить від моралі, цінностей, пріоритетів суспільства в конкретний період його розвитку [7, с. 100].

Розроблена на теренах античної філософії та поглиблена в Нові часи, модальність надалі постає об'єктом лінгвістичних пошуків. У лінгвістиці вона потрактована як функційно-семантична категорія, що виражає будь-які види відношень висловлення до дійсності та будь-які види суб'єктивної кваліфікації повідомлюваного.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття модальності витлумачене як: «1. Граматична категорія, яка означає відношення змісту мовлення до дійсності й виражається за допомогою форм способу дієслова, інтонації, вставних слів і т. ін. 2. У логіці – характеристика судження залежно від встановленої ним вірогідності, тобто від того, що в ньому стверджується – можливість, дійсність чи необхідність чогось» [2, с. 535].

Узагальнене визначення модальності пропонує А. Загнітко, акцентуючи на різних підходах до розуміння цього поняття. Модальність постає і як граматична категорія (інколи її кваліфікують як семантико-граматичну (граматико-семантичну), семантичну) багатоаспектна категорія, що виражає відношення змісту висловлення до дійсності та оцінку цього відношення з боку того, хто говорить (або пише) [3, с. 247].

Сучасна концепція категорії модальності пов'язана з поділом її на об'єктивну та суб'єктивну. Об'єктивна модальність постає інваріантом, а основними засобами її вираження слугують категорії способу та часу. Значення, що відображають ставлення мовця до змісту висловленого,

позначають терміном «суб'єктивна модальність». Основними засобами вираження останньої є інтонація, модальні слова, дієслова, частки, вставні слова і словосполучення, порядок слів тощо.

Отже, модальність належить до розряду універсальних категорій, що знайшли вияв у різних галузях науки й лежать в основі цілих дослідницьких підходів. Поняттям модальності оперують філософія і логіка, а вивчення мови не можливе без класифікації висловлень за модальною ознакою. У літературознавстві теорія модальності частково опрацьована, окреслено основні підходи до її трактування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аристотель. Метафизика : пер. с др. греч. В. П. Карпов. Москва: Наука, 1975. 164 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Донецьк: ДонНУ, 2012. Т. 2. 350 с.
4. Зенкин С. Н. Введение в литературоведение: Теория литературы. Москва: РГГУ, 2000. 81 с.
5. Кант И. Сочинения: в 6 т. Москва: Мысль, 1964. Т. 3. 799 с.
6. Лукасевич Я. Аристотелевская силлогистика с точки зрения современной формальной логики : пер. с англ. Москва: Издательство иностранной литературы, 1959. 313 с.
7. Мещеряков В. Н. Модальность текста. *Филологические науки.* № 4. 2001. С. 99.
8. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э .А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. Москва, 1989. 815 с.

УДК 821.111(73):91

*М. Ю. Шкуронат
Бахмут*

ІНТЕРМЕДІАЛЬНІСТЬ ЯК ПРОЯВ АВТОРСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Якщо будь-яка індивідуальна ідентичність вважається таємничим і суперечливим феноменом, то ще більш суперечливою і таємничою можна вважати ідентичність творчої людини. Ідентичність творчої людини є дуже складним явищем, яке годі сподіватися адекватно ідентифікувати чи з'ясувати, не наразившись на критичні зауваження. Вона буде складатися з багатьох чинників, зумовлених умовами індивідуально-особистого, професійного розвитку, і знаходитися під впливом багатьох соціальних факторів.

Авторська ідентичність не є чимось готовим, а поступово формується в ході досить складного естетичного пошуку того, чим саме його індивідуальність може виділятися серед інших гідних авторських ідентичностей. Автором зазвичай стає висококваліфікований інтелектуал, який формує свою ідентичність не лише шляхом відтворення власної емоційної реакції на зовнішню реальність, але й на внутрішню реальність. Автор веде

переговори зі світом через свої книги, що показують результат внутрішнього діалогу, яким він постійно займається.

Сьогодні не потрібно доводити, що до творчості письменників, які також успішно реалізують себе в інших сферах творчої діяльності – живописі, музиці, скульптурі, кінематографі, проявляючи таким чином багатоплановість свого обдарування, – найпліднішим буде застосування інтермедіального підходу. Чим складнішою є авторська ідентичність, чим більше чинників, які впливають на її формування, тим багатоплановішими будуть їхні витвори мистецтва, тим складнішими форми взаємовпливу різних видів мистецтв і тим цікавіше виявляти інтермедіальні зв'язки між ними. Письменник вступає з читачем у своєрідну інтелектуальну гру у повноту рецепції, у його спроможність підключити всі канали отримання інформації.

Для таких митців є природним перенесення засобів одних видів мистецтв на інші аж до того, що можна говорити про суцільну інтермедіальність їхньої творчості. Саме такі митці розпочинають різноманітні експерименти з формою, створюють міжмистецькі жанрові різновиди, розширюють ідейно-естетичне поле твору за рахунок генерації вторинних змістів, привнесених присутністю іншого вида мистецтва, змушують один вид мистецтва працювати на інший.

Розмірковуючи над формою інтермедіальної взаємодії між літературою і живописом В. Просалова зазначає, що «Трансплантація в художню літературу елементів зображальних видів мистецтва відбувається, як правило, шляхом вербального відтворення візуальних вражень, композиції картини, форми споруди тощо» [1, с. 58].

Існує думка, що інтермедіальність може бути іманентною властивістю тексту, коли вона проявляється незалежно від наміру автора, вже під час рецепції твору читачем. Ми зосередимося на інтермедіальності, яка проявляється як авторська стратегія [1, с. 26], коли наявність в словесному творі ознак іншого виду мистецтва зумовлюється подвійною творчою свідомістю митця.

Така багатогранна творча особистість як сучасний американський письменник Персиваль Еверетт впевнено відчуває себе у двох видах мистецтва – образотворчому та словесному, займається ними з більш-менш рівноцінною інтенсивністю протягом всієї творчої кар'єри, тому із впевненістю можна стверджувати, що його авторська ідентичність сформувалася із взаємодії двох творчих стихій: живопису та літератури. Перевага його творчого погляду полягає у здвоєності – погляд художника допомагає письменнику ясніше бачити, а погляд письменника допомагає художнику точніше відчувати і відтворювати емоції.

До того ж, творча особистість автора суттєво збагатилася його професійною діяльністю, а саме посадою професору університету. Названі сторони його ідентичності яскраво відбиваються на його літературній творчості, при чому викладацька діяльність впливає на змістовний бік і жанрові ознаки творів (героями романів “Американська пустеля”, “Erasure”, “Я не Сідней Пойтієр” є викладачі університетів, частковим місцем подій стає кампус, тому жанр цих романів має риси університетського роману [Шкуропат]), в той час як ідентичність абстрактного художника змушує його невтомно експериментувати із художньою формою, транспонувати на словесне

полотно тексту апробовані прийоми створення фарбами абстрактного тексту на полотні живописному. Тонке відчуття абстрактної живописної форми і композиції, хист до точного вправління з кольором дозволяє йому переконливо транспорувати прийоми цього виду мистецтва на словесну художню творчість.

У композиційному плані для нього практичною виявляється стратегія імітації накладення кольорових плям на полотно. Заповнення текстового полотна досягається, по суті, тими ж засобами, що і в мистецтві абстрактного живопису, тобто повторенням і чергуванням різних тематичних / змістових патернів – зразків, моделей, плям.

Потужний потяг до зближення композиційної будови словесного тексту із абстрактним полотном найбільш виразно проявився в композиції низки романів, створених у останні десятиріччя *Glyph, 1999; Erasure, 2001; The Water Cure, 2007; Percival Everett by Virgil Russell, 2013*. Ця тенденція особливо виразно відбилася на композиції нарації, яка є майже відсутньою у звичному розумінні цього слова. У зазначених романах письменник заповнює текстове полотно довільно розташованими “плямами” не поєднаних між собою абстрактних фрагментів, які представляють собою розрізнені уривки філософських відступів, внутрішніх монологів, уявних діалогів між відомими постатями тощо, проміж якими проблискують фрагменти нарації, які умовно створюють враження руху сюжету.

Іншими засобами відтворення інтермедійних зв'язків у художніх творах Еверетта є:

– символіка кольору. Колір часто акцентується автором у назвах творів. Наприклад, збірка оповідань “Blue Picture” і найсвіжіший роман 2017 року “So Much Blue” містить живописну складову на деяких рівнях твору – сюжетному, персонажному, образному.

– Екфрасис – введення в образний світ твору прямої референції на шедеври світового мистецтва, яке своєю впізнаваною образністю суттєво доповнює і розширює образний фон твору. Наприклад, згадка картини “Зоряна ніч” Ван Гога у романі «Erasure» (2001).

– Звернення до персоналій визнаних художників (переважно абстрактного напрямку), творчість яких, як можна здогадатися, виступає естетичним орієнтиром для письменника. Наприклад, Дж. Поллок, М.Ротко («Erasure», 2001; “So Much Blue”, 2017).

– Введення у змістовну складову твору уявних полемічних філософсько-естетичних діалогів між провідними художниками-абстракціоністами як спосіб привернення уваги саме до цього напрямку образотворчого мистецтва, («Erasure», 2001).

– Включення фрагментів графічних зображень (роман «The Watercure»)

Таким чином, інтермедійні риси у творчості письменника зумовлені авторською ідентичністю, що спонукає його уживати композиційні та образотворчі прийоми живопису в літературному тексті. Перспективи дослідження вбачаємо у виявленні та аналізі формотворчих рис абстрактного живопису в романах Персиваля Еверетта та їхній вплив на змістовний бік твору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Просалова В. А. Інтермедіальні аспекти новітньої української літератури. Донецьк : ДонНУ, 2014. 154 с.
2. Шкуропат М. Ю. Роман Персиваля Еверетта «Американская пустыня»: эффект обманутого жанрового очікування. *Східнослов'янська філологія. Літературознавство*. Вип. 28. Частина 1. Артемівськ: ГПМ, 2015. С. 156-167.

УДК 82.09

Ф. М. Штейнбук
Київ

ТОПОС БОЛЮ У КНИЗІ ЯНУША ВИШНЕВСЬКОГО «КОХАНКА»

*...Zapisu bólu w jednym obszarze
pamięci nie można wymazać
zapisami szczęścia w innych*.*

Я. Вишневський

Книгу Я. Вишневського «Коханка» складають сім новел, або, як зазначається в анотації до українського видання, «...сім історій про кохання, у яких письменник м'яко і без хірургічного втручання препарує душу закоханих жінок...» Втім здається, що застосування медичної термінології у цьому рекламно зумовленому тексті можна інтерпретувати також і як обмовку за З. Фройдом, оскільки жодна з цих історій не обійшлася або без лікарів, або без зосередженості персонажів на певних фізіологічних проблемах, або безпосередньо без травм, каліцтв та смертей. А Я. Дубинянська на сайті «ЛітАкценту» у статті з дошкульною назвою уїдливо зазначила, що Я. Вишневський взагалі «вважає себе засновником менструального напрямку в літературі» [2].

Все це, натомість, має значення остільки, оскільки сумні, а подекуди й трагічні долі персонажів творів Я. Вишневського взагалі і обраної для аналізу книги зокрема зумовлено просякнутістю таким, в засаді, винятково людським тілесним корелятом, як біль. Так, передусім у титульній новелі книги, що теж має назву «Коханка», розповідь ведеться від першої особи – від особи невідомої, бо не позначеної жодним ім'ям, жінки, яка відверто описує свої стосунки із одруженим чоловіком, теж, до речі, безіменним. Натомість експозиція новели становить водночас і її зав'язку, вмотивовау розповіддю про нестерпний біль, що завдавала жінці обручка на пальці її коханця, що мав (біль) не фізичний, а душевний вимір і що був схожий (біль) на той, який їй завдавав би «колючий дріт. Просто колючий дріт. Іржавий колючий дріт у [її] піхві...» [1, с. 67].

У подальшому з тексту новели можна дізнатися, звісно, і про інші, себто про прекрасні, моменти, які переживала розповідачка протягом шести років тривання цих стосунків, але важко позбутися враження, що всі ці події

* „...Письмена болю, що закарбувалися в одній сфері пам'яті, неможливо знищити письменами щастя, які містяться в інших сферах (перекл. наш. – Ф. Ш.)” [1. с. 64].

відбуваються ніби і справді за «колючим дротом» з особою, яку назавжди ранив цей «іржавий колючий дріт».

Отже, корелят болю виявляється, безперечно, значущим, проте, на думку Г. Хайдарової – авторки дисертації з прикметною назвою «Філософія болю», «через те, що біль не має міри та образу, він потребує рефлексії іншого типу – не геометричного, а топологічного» [7, с. 32].

Своєю чергою, на думку В. Сухачова, «топология описує не феномени, а топоси, на яких вони ґрунтуються, розриви і дистанції між ними, над ними, під ними, а також між тими, які проходять крізь них, [бо] це – топология руху потоків бажання, або розгортання тіл». Разом з тим, «звертаючись до топології, ми, – як вважає цей вчений, – залишаємо Час не для того, аби потрапити у безчасся, тобто у мертві і замерзлі ландшафти з непорушно застиглими позиційностями, – навпаки, темою наших роздумів стають як різноманітна ущільненість і щільність простору та часу, так і їхня розмитість та дисемінація, себто розпорошення» [3, с. 241].

Цілком дотичними до цих сентенцій є і характеристики болю, що їх пропонує Г. Хайдарова, яка, попри те, що біль об'єктивно «утворює інстанцію, наділену здатністю продуктивно корегувати і когнітивні процеси, і практичні, а також афективні установки», визначає біль як «один з найменш унормованих «таємничих» станів» і яка переконана у тому, що «не існує універсального масштабу для раціонального вимірювання болю», оскільки для розгляду таких топосів, на думку вченої, «став би у пригоді метод топологічної рефлексії, що передбачає застосування настільки ж нераціональних (хочеться сказати процедур) почуттів, а саме: співпереживання, співчуття і співучасть, залучення, «включене спостереження» та спрямованість до Іншого» [10].

Наведеним вище роздумам філософів втворює і теза психолога О. Тхостова, за якою «топология суб'єкта не співпадає з емпіричними границями його тіла: вона може бути як винесеною назовні, так і зануреною всередину тіла, а навіть у зміст його свідомості» [6].

Зважаючи на усі ці міркування, важко не погодитися з висновками, яких доходить В. Савчук і які полягають у тому, що останній розуміє топос як «думко-місце» («мысле-место») [5, с. 146], а надто – як «єдність нерозумної ситуативної адекватності та розумного беззастережного воління» [5, с. 147].

У зв'язку з цим є всі підстави для того, аби локально-фізіологічний феномен чи тілесний корелят трактувати як топос. Тим більше що, на думку німецького філософа Д. Кампера, біль розглядається передусім як можливість залишатися живим, як потенція, що дозволяє закарбувати у собі всю складність світу, а не лише його абстрактний зріз чи зліпок [4, с. 102].

Власне, щось подібне відбувається і з героїнею Я. Вишневського у новелі «Коханка», оскільки наслідком потерпання розповідачки через її фактично ганебний чи, принаймні, нелегітимний зв'язок зі своїм коханцем стає не лише текст твору, а й цілком реальна вагітність цієї жінки. Якщо ж рухатися за цими, сказати б, тегами, то виявиться, що більшість новел книги Я. Вишневського побудовано за окресленою схемою чи, точніше, за патерном, а ще точніше – за фрактальним патерном, якщо розуміти це термінологічне утворення як переривчастий за своїм змістом зразок чи модель, що має велику кількість

значень, але при цьому не може претендувати на повну подібність до об'єкту, який ця модель репрезентує.

Так, у першій новелі «Аритмія» зміст твору становить історія, яку розповідає невідома (знову – невідома!) жінка і у якій (у історії) дуже лапідарно описується випадкова зустріч з теж не названим коханим, їхня любов і його смерть через непрофесійну недбалість «ідіота-кардіолога із прилизаним воском волоссям та професорським званням», який «убив <...> його і, ніби нічого не трапилося, виїхав у відпустку. До Греції <...> Одною голкою обірвав два життя і спокійно полетів засмагати» [1, с. 12].

Натомість у новелі «Anorexia nervosa» безглузда смерть Анджея, коханого жінки на ім'я Ада, сталася за дещо інших обставин. Анджей був журналістом, і 1993 року він самостійно вирішив поїхати до оточеного сербами Сараєва, де і загинув через вибух бомби, коли одного травневого дня «пішов на ринок купити трускавок, які дуже любив». Але тим, що Анджея «поховали на цвинтарі у Сараєві» [1, с. 12], історія не закінчується: через втрату коханого ледь не гине від самовбивчого голодування й Ада, усі зусилля якої «були скеровані на те, щоб не показати свого болю» [1, с. 58], і яка після смерті коханого «не могла більше збагнути мети своєї тілесності і жіночості» [1, с. 63]. Втім, потрапивши зусиллями подруги на прийом до мудрого (цього разу) лікаря, який більш ніж наочно й виразно застеріг героїню перед неминучими наслідками анорексії, бідолашна жінка все ж таки спромоглася на бажання жити далі, а не животіти, поступово перетворюючись «на сіру мишу-гермафродита» [1, с. 65].

Таким чином, топос болю цілком справджується як вагомий фактор у процесі текстотворення тоді, коли з певних причин, пов'язаних з травматичними чи хоча б з хворобливими спогадами, обирається авторами як один із ґрунтовних детермінантів, домінантний характер якого у суттєвий спосіб впливає на здатність твору «перетворюватися на послання» [8], що уможлиблює відповідні почування реципієнта, оскільки «...винахід власної мови для особистого болю, мабуть, пом'якшує його, вгамовує і дозволяє у магічний спосіб перехитрити його, захопити метарівень» [9], а також, щонайважливіше, розділити цей біль з Іншим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський Я. Коханка / пер. з пол. Н. В. Сняданко; худож.-оформлювач О. Г. Жуков. Харків: Фоліо, 2009. 186 с.
2. Дубинянська Я. Бальзам Вишневського. URL: <http://ukrpol.net/2010/11/26/>.
3. Исаков А. Н., Сухачёв В. Ю. Этнос сознания. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1999. 263 с.
4. Кампер Д. Тело. Насилие. Боль: сборник статей. Санкт-Петербург: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2010. 174 с.
5. Савчук В. В. Топологическая рефлексия. Москва: „Канон+” РООИ „Реабилитация”, 2012. 416 с.
6. Тхостов А. Ш. Топология субъекта: Опыт феноменологического исследования. *Вестник МГУ*. 1994. № 2, 3. URL: http://psylib.org.ua/books/_thost01.htm.

7. Хайдарова Г. Р. Феномен боли: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01. Санкт-Петербург, 2003. 135 с.
8. Хайдарова Г. Боль в культуре. Подходы, концепции, комментарии. Аналитический обзор (Часть II). URL: <http://paininfo.ru/articles/4292.html>.
9. Хайдарова Г. Боль в культуре. Подходы, концепции, комментарии. Аналитический обзор (Часть III). URL: <http://paininfo.ru/articles/4293.html>.
10. Хайдарова Г. Боль в культуре. Подходы, концепции, комментарии. Аналитический обзор (Часть I). URL: <http://paininfo.ru/articles/4289.html>.

УДК 81.161.2'373.45: 811.111

О. А. Ясинецька
Бахмут

ЛІНГВОСТИЛІСТИКА АНГЛІЗМІВ У СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ЗМІ

Співвідношення логічного та експресивно-оцінного у структурі неологізмів обумовлює необхідність розуміти під комунікативними потребами суспільства прагнення не лише диференційовано по-новому позначати об'єкти та явища, які виникають у результаті культурних, наукових, громадсько-політичних і суспільно-побутових змін, а й висловлювати оцінку сучасних реалій суспільства, вказуючи на їхню подібність, взаємозалежність або суперечливість. Тоді як в українській мовній картині світу «запозичення не становлять окремої підсистеми, а є складниками усіх фрагментів мовного універсуму» [2, с. 362], розглянемо, наскільки помітними залишаються стилістичні прийоми у відповідних запозиченнях та наскільки актуальною є теза, що «питома вага емоційно-оцінних слів і їх характер у різних мовах не збігаються» [1, с. 332].

Англізми часто засновуються на таких лінгвостилістичних прийомах, як звуконаслідування, римування, гіпербола, мейозис, алюзія, метафора, метонімія, епітет, оксюморон та іронія; характерним є поєднання стилістичних прийомів та парадигматичних відношень синонімії, антонімії, омонімії, полісемії, паронімії. Розглянемо приклади.

Звуконаслідування у нових англізмах, що адаптуються в українській мові, включає лексеми *bang* – вибух, *beer* – бін, *boom* – бум/вибух, *burst* – вибух, *hack* – гак/хак на основі метафори (зазвичай; *life hacker* – лайфгакер) і метонімії (*beeper* – бінер); адаптації сприяють актуальність тематики їх уживання та міжмовна звукова аналогія. Римування у неологізмах-запозиченнях зберігається лише у поодиноких випадках (як-от *smart card* – *смарт-картка*).

Гіпербола та мейозис діаметрально протилежно позначають масштабність або якісні ознаки об'єкта чи явища, майже з однаковою частотністю поєднуючись як з метафорою, так і з метонімією. Наприклад, масштаб зауважують метафоричні неологізми *skyscraper ad* – *рекламний хмарочос* і *microblog* – *мікроблог* та метонімічні новоутворення *universal release* – *світовий реліз* і *nanoworld* – *наносвіт*. Ознаки позначають метафори *information superhighway* – *інформаційна супермагістраль* і *lipstick indicator* – *індекс губної*

помади (схильність купувати невеликі й недорогі речі) та метонімічні англізми *cyberaddiction* – кіберзалежність і *yestertech* – вчорашня техніка.

У досліджуваних запозиченнях спостерігаємо два типи алюзії: 1) філологічну (*weapon of mass distraction* – зброя масового відволікання (уваги) (алюзія до словосполучення зброя масового ураження – *weapon of mass distruction*)) та 2) соціальну (*cold peace* – холодний мир (ворожі стосунки без ідеологічного запалу; алюзія до геополітичної й ідеологічної боротьби (*cold war* – холодна війна) між СРСР і США)). В обох випадках алюзії, які поширюються за посередництвом ЗМІ, є пов'язаними із соціально-історичними реаліями, на основі або в контексті яких вони вживаються.

Основними концептуальними рисами, які простежуються у неологізмах-метафорах, є: простір (*brand extension, brand stretching* – розширення бренду), користь (*social mom* – соціальна мама (вихователька)) та шкода (*worm* – хробак як форма комп'ютерного вірусу). Різний обсяг стилістичного потенціалу засвідчує відмінні лексико-семантичні типи метафори, якими є: номінативна (*spam* – спам, *web-browser, cassette* – «касета» генів), когнітивна (*kangaroo care* – метод кенгуру (тримання недоношеного немовляти на грудях у породіллі)) та образна (*desert storm* – буря в пустелі).

Прикладами метонімічних англізмів є *digital terrorism* – електронний тероризм, *dot-com* – дот-ком / інтернет-бізнес, *famine theft* – «голодна» крадіжка (через надзвичайну бідність), *Generation O* – покоління O (покоління виборців Барака Обами у США), *Bushism* – бушизм (мовна або політична помилка президентів Бушів).

Неологізми-запозичення з компонентом-епітетом засвідчують когнітивне поєднання у них нових ознак з уже відомими за подібністю (метафоричність: *golden handcuffs* – золоті кайдан(к)и (пільги, які працівник втратить, якщо звільниться з компанії)) чи суміжністю (метонімічність: *crony capitalism* – клановий капіталізм). Концептуальні характеристики епітетів можна об'єднати у 5 основних груп: 1) колір (де чорний, коричневий, сірий, темний позначають прикрі явища; червоний, блакитний, фіолетовий – територіально-політичне розмежування; золотий – суспільно-економічні можливості; зелений – екологічну свідомість; а білий – як позитив, так і прикрість: *black Tuesday* – чорний вівторок (день терактів у Нью-Йорку 11 вересня 2001 року), *brownfield* – сіра зона, *gray hat hacker* – сірий гакер; *red states* – червоні штати (прореспубліканські), *blue states* – сині штати (продемократичні), *purple state* – фіолетовий штат (американський штат, у якому демократи й республіканці мають приблизно однакову підтримку); *golden rice* – золотий рис (генетично модифікований рис із підвищеним вмістом вітаміну А); *greentech* – «зелена» технологія (екологічно чиста); *white hat hacker* – білий гакер (зламник електронної системи із суспільнокорисною метою), *white pollution* – біле сміття (пластикові та паперові відходи)); 2) простір (як обмеження, так і їхня відсутність: *asymmetric(al) warfare, assymetric conflict* – асиметрична війна, асиметричний конфлікт, *global corporation* – глобальна корпорація); 3) тактильність (температура (*cold peace* – холодний мир), твердість (*soft money* – «м'які» гроші (нестабільна валюта)), матеріал (*velvet divorce* – «оксамитове розлучення» (мирний поділ однієї держави на декілька)); 4) свідомість (як

інтелектуальна (*knowledge sector* – інтелектуальний сектор), так і моральна (*patriot(ic) hacker* – хакер-патріот)) та 5) надприродне (міфічність (*vampire state* – держава-вампір (можновладна/корумпована держава)) і примарність (*phantom fat* – прихований жир (на етикетці)).

Типовими семантико-стилістичними моделями оксюморона є: власне оксюморон (*electronic paper* – електронний папір); оксюморон у поєднанні з метафорою (*glass wall* – скляна стіна (перешкода переходити з одного відділу організації в інший)), оксюморона на основі метонімії (*blood diamonds* – криваві діаманти (які добувають у зоні війни)), а також оксюморона на основі метафори й метонімії одночасно (*soft power* – м'яка влада (вплив через культурні цінності й ідеологію)).

Для іронії характерними є заснованість на метафорі (*pizza parliament* – парламентський пиріг (багато партій/фракцій)) і метонімії (втричі частіше; *electronic democracy* – електронна демократія (використання електронних технологій для зв'язку з громадськістю/виборцями)), а також поєднання з оксюморonom (*glamping* (*glamour* + *camping*) – глемпінг (туризм із дорогим устаткуванням)) та каламбуром (*phishing* – фішинг (від *fishing* – рибальство; електронне-шахрайство)).

Вияв характеристик оксюморона та іронії може підсилюватися за рахунок гіперболізації шляхом використання так званих «гучних слів» (*patriotic hacker* – хакер-патріот). Поєднання оксюморона та іронії спрямоване завуальовано викрити абсурдність явищ, які можуть перерости або вже перетворилися на типові казуси суспільства, що виявляються у самій назві (*advertecture* (*advertisement* + *architecture*) – рекламна споруда/архітектура (попереду або на стінах будівель)), у явищі (*peer culture* – культура підглядання, «підглядання у шпаринку» (суспільні/скандальні реаліті-шоу)), а також одночасно у назві та явищі (*kidult* (*kid* + *adult*) – кідалт (дорослий, що поводить себе як дитина)).

Поєднання стилістичних прийомів простежується, зокрема, на прикладі *Frankenstein food* – «їжа Франкенштейна» (ГМО-продукти вже називають їжею Франкенштейна (ТСН.ua, 22.09.2009)), що засвідчує наявність гіперболи (перебільшення продовольчого жахіття), алюзії (до створення монстра в результаті наукового експерименту молодого вченого Генрі Франкенштейна з класичного науково-фантастичного фільму жахів Джеймса Вейла), метафори (асоціативної подібності генетичних модифікацій до зазначеної істоти), відповідно наявного метафоричного епітета (*Frankenstein*) і навіть, в англomовному варіанті, непрямого звуконаслідування (звукового вираження відрази), який можна простежити в алітерації *Frankenstein food*.

Типовими проявами парадигматичних відношень в основі нових англiзмів-запозичень є: синонімія (*cybermania*, *cyberaddiction*, *cybersickness*, *Internet-mania* – кіберманія, кіберзалежність, інтернет-хвороба, інтернет(о)манія), антонімія (*soft power* – м'яка влада (непрямий вплив)) та *hard power* – тверда влада (жорстка політика директивного впливу)), омонімія (*WTO* – ВТО: Всесвітня торгова організація (COT, Світова організація торгівлі) ≠ Всесвітня туристична організація), полісемія (*електронне сміття* – *e-waste* (викинута електронна техніка) ≠ *junk e-mail* (рекламне електронне

повідомлення)) та паронімія (*phishing* – *фішинг* за аналогією до *fishing* – *рибальство*).

Багатогранність неологізмів-запозичень характеризує їх як суспільно актуальні, когнітивно цікаві, прагматично умотивовані, стилістично експресивні, концептуально обумовлені, комунікативно спрямовані лексико-семантичні одиниці мови та мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства: підручник. Київ: Академія, 2006. 424 с.

2. Сімонок В. П. Лексико-семантична рецепція іншомовної лексики в українській мовній картині світу: дис. ...д-ра філол. наук: 10.02.01. Харків, 2001. 478 с.

«СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКА ФІЛОЛОГІЯ: ВІД НЕСТОРА ДО СЬОГОДЕННЯ»

**Матеріали
VI Міжнародної наукової конференції**

10 квітня 2018 року

**Головний редактор:
С. А. Комаров
доктор філологічних наук**

Підписано до друку 22.03.2018 р.
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 14,75.
Наклад 110 прим. Зам. № 1208.

Видавництво Б.І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел.: +38 06262 3-20-99; +38 050 518 88 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.
