

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
ЛАБОРАТОРІЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

МОВА. СВІДОМІСТЬ. КОНЦЕПТ

Збірник наукових статей

Випуск 9

Мелітополь, 2019

УДК 81'1(08)
М 74

Затверджено Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 7 від 24 червня 2010 р.).

Рецензенти:

Габідулліна А. Р., *д-р філол. наук, проф.*
Дербеньова Л. В., *д-р філол. наук, проф.*

Редакційна колегія:

Солоненко А. М., *д-р біол. наук, проф.*
Білоусенко П. І., *д-р філол. наук, проф.*
Гармаш О. Л. – *д-р філол. наук, доц.*
Коноваленко Т. В., *канд. пед. наук, проф.*
Митяй З. О., *канд. філол. наук, доц.*
Хомчак О. Г., *канд. філол. наук, доц.*
Мінкова О.Ф., *канд. філол. наук, доц.*

М 74 Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. статей / відп. ред. О. Г. Хомчак. – Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2019. – Вип. 9. – 244 с.

ISBN 978-617-7566-56-3

До збірника ввійшли наукові праці, присвячені актуальним питанням філології. Дослідники різних фахових рівнів ставлять і розв'язують проблеми широкого наукового діапазону. Основні положення статей були обговорені на VIII Міжнародній науковій конференції «Концептуальні проблеми функціонування мови в полікультурному просторі» (29 березня 2019 року) в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького.

Збірник призначений для фахівців і широкого кола читачів, що цікавляться актуальними проблемами філології.

Відповідальність за достовірність та оригінальність поданих матеріалів (фактів, цитат, прізвищ, імен, результатів досліджень тощо) покладається на авторів.

УДК 81'1(08)
© Хомчак О.Г., відп. ред., 2019

ЗМІСТ

КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

<i>Аніщенко І. М.</i> Комунікативність як сутнісна характеристика інтрасуб'єктного персонажного мовлення в англomовному творі постмодернізму.....	8
<i>Воробйова А.В.</i> Механізми активізації риторичної діяльності у поліетнічному середовищі.....	12
<i>Грицевич Ю. В.</i> Рефлекси етимологічних *ę, *ϕ в західнополіських фольклорних текстах	15
<i>Єрмоленко С.І., Грушкіна Ю.О.</i> Порівняльні конструкції в прозі Євгена Положія (на матеріалі роману «Риб'ячі діти»). 18	
<i>Мінкова О. Ф., Міскевич В. О.</i> Модифіковані фразеологізми в заголовках української періодики кінця ХІХ –поч. ХХ століття	22
<i>Сіроштан Т. В., Костенко Г. О.</i> Лексика на позначення фізичних і психічних станів людини в сучасній українській мові	26
<i>Юрченко О. В., Башкірова Є. В.</i> Внутрішня форма слова в концепції Вільгельма фон Гумбольдта	29
<i>Юрченко О. В., Тарабріна Л. В.</i> Функціональні особливості фразеологічної дієслівної синонімії.....	33
<i>Яценко Н.</i> Проблеми дослідження експресивної лексики в художній мові	37

КОНЦЕПТОСФЕРА ТА МОВНА КАРТИНА СВІТУ

<i>Драган Ю. М.</i> Семантичний простір концепту «Україна» в мовній картині світу А. Кащенко	40
---	----

<i>Захарчук В. О.</i> Поняття мовної та концептуальної картин світу	49
<i>Льченко І. І.</i> Українсько-болгарські взаємозв'язки в антропонімії надвеликолужжя	52
<i>Коваль О. В., Перебийніс І.</i> Лексична інтерпретація концепту <i>батьківщина</i> у поетичній мові Віктора Чабаненка ..	55
<i>Колева Красимира</i> Nomen est omen: in honorem проф. д-р Радка Влахова	57
<i>Митяй З. О., Митяй Б. І.</i> <i>Beauty</i> – один із ключових концептів англomовної культури	63
<i>Фандєєва О. В., Хомчак О. Г.</i> Асоціативно-вербальний простір концепту <i>гордість</i>	66
<i>Хомчак О. Г., Яковлєва Я. В.</i> Семантичні ознаки номінативного поля концепту <i>гроза</i>	70
<i>Юрченко О. В., Подгорна Т. Д.</i> Лінгвостилістика та естетика художнього твору в колі проблем мовознавчої теорії.....	74
<i>Юрченко О. В., Саканян К. Г.</i> Символ і знак у системі семіотичного лексикону	78

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ФЕНОМЕН АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ СВІТУ

<i>Атрошенко Г. І., Скориця Д. В.</i> Локальна традиція народної творчості: символ черешні на Мелітопольщині	82
<i>Балаєва А.Р., Насалевич Т.В.</i> Наратив як складова роману «Бійцівський клуб» Чака Паланіка	86
<i>Барташук О. Ю.</i> Символіка реалізації концепту «кохання» у новелах Григора Тютюнника	89
<i>Веретюк Т. В.</i> Специфіка детективу О. Волкова «Амністія для хакера»	98

<i>Веретюк Т. В., Кутелова С. І.</i> Особливості роману Ірен Роздобудько «Останній діамант міледі»	102
<i>Громко Т. В.</i> Різновиди діалектизмів у мові п'єс І. К. Тобілевича (Карпенка-Карого)	106
<i>Гузєєва А. О., Рябуха Т. В.</i> Синонімічні ряди дієслів говоріння в оповіданнях О. Генрі	109
<i>Жаркова Р.Є.</i> Творчість як шлях від тілесного до духовного (на матеріалі твору «Мгновеньє» Лесі Українки)	113
<i>Землянська А.В., Ковтун Ю.О.</i> Художньо-поетичний вернісаж «Контражур натхнення»: інтермедіальні аспекти	118
<i>Копєйцева Л. П., Маковська А. О.</i> Синтез традиційних і новаторських зображально-виражальних засобів у новелістиці Г. Тарасюк	122
<i>Копєйцева Л. П., Лохматова С. Ю.</i> Поетикальні студії лірики Галини Тарасюк	126
<i>Кравченко Є. Г.</i> Сучасна українська публіцистика: мовно-естетичні тенденції	131
<i>Мажара Н.С.</i> Синкретизм жанрів у книзі-автобіографічному тексті Віктора Неборака "Колишній, інший..."	137
<i>Пасік Н. М.</i> Функційно-стилістичні параметри односкладних означено-особових речень у лірико-психологічній прозі Євгена Гуцала	141
<i>Стовбур Л. М., Мороз К. В.</i> Стилетвірна функція антропонімів у книзі М. Матіос «Нація»	145
<i>Фоменко О. Г.</i> Perspicuity of linguistic osmosis ("Finnegans wake" by James Joyce)	149
<i>Юрченко О. В., Замкова І. І.</i> Проблема естетичної функції художнього слова (на матеріалі соціальних діалектизмів роману Івана Багряного "Сад Гетсиманський")	154

ПЕРЕКЛАД ЯК ЯВИЩЕ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

- Гришко С. В., Денисенко Н. В.*
Емфаза як об'єкт перекладознавчого і лінгвістичного дослідження 158
- Корець А. О., Денисенко Н. В.*
The historical background of the King James Bible version and its role
in the development of the English language 162
- Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О.*
Подолання лексичного бар'єру як запорука успішності міжкультурної комунікації 166
- Ягільнікі І. О., Денисенко Н. В.*
Англо-український переклад слів-підсилювачів 170

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

- Волкова І. В., Педаш Т.*
Формування лінгводидактичної компетентності вчителів української мови 175
- Куликова Л. А., Харченко Т. І., Зіненко Н. В.*
Міжкультурна комунікація у викладанні іноземних мов і професійній
діяльності майбутніх фахівців 179
- Лемещенко-Лагода В. В.*
Особливості мікроструктури електронних словників шотландської мови Скотс 184

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ

- Барвіцька Г. К.*
Електронні підручники і посібники як елемент педагогічного проектування
і впровадження у навчальний процес сучасних інформаційних технологій
(на матеріалі української терміносистеми обліку та аудиту) 189

<i>Великожон В.А.</i> Особливості впровадження методу case-study під час вивчення іноземних мов у практику вищої професійної освіти	195
<i>Гордєєва А.Й.</i> The best approach to teaching ESP	200
<i>Гурова Т.Ю., Мироненко К.Е.</i> Використання медіаосвітніх технологій як засобу формування англомовної комунікативної компетентності студентів-філологів	204
<i>Коноваленко Т. В., Кислова С. А.</i> Створення умов для навчання на основі комунікативних завдань майбутніх вчителів іноземної мови	208
<i>Ляшенко К. М.</i> Teaching thinking development	213
<i>Матюха Г. В., Корнієць Т. В.</i> Особливості підготовки майбутніх викладачів англійської мови до професійної діяльності в полікультурному суспільстві	217
<i>Савич К. С.</i> Рецептивна естетика як парадигма опрацювання поетичних текстів (на прикладі творчості Богдана Ігоря Антонича)	221
<i>Тарасенко Т. В., Тарасенко М. Р.</i> Використання нетрадиційних методів у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності учнів середньої школи	227
<i>Трусова Н.В.</i> Особливості навчання іноземної мови студентів II курсу	231
<i>Цап В. Д.</i> Взаємопов'язане навчання англомовного читання й письма студентів I курсу	235
<i>Чаторийська О. М.</i> Використання цифрових технологій на заняттях з іноземної мови у ВНЗ	239

КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ МОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІЕТНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Аніщенко І. М.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

КОМУНІКАТИВНІСТЬ ЯК СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТРАСУБ'ЄКТНОГО ПЕРСОНАЖНОГО МОВЛЕННЯ В АНГЛОМОВНОМУ ТВОРІ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Людина виокремилась зі світу, що її оточує, і піднялась над ним завдяки мисленнєвій і мовленнєвій діяльності, спілкуванню за допомогою виняткової знакової системи – мови. За допомогою мови відбувається обмін інформацією між мовцями, а також взаємодія й регуляція їхніх соціальних відносин. Саме мова забезпечує процес, який ми називаємо комунікацією. Комунікація здійснюється за певними законами, у межах усталених норм. Зв'язки мислення і мовлення втілюються передусім у процесах породження і сприйняття мовлення, які, в свою чергу, відбуваються за певними мисленнєво-мовленнєвими законами. З огляду на це, у сучасних лінгвістичних дослідженнях спостерігаємо посилений інтерес до розгляду мови як комунікативної системи, її використання в різних сферах життя людини, всебічного вивчення усіх форм вербальної комунікації.

Поряд із зовнішнім (озвученим) мовленням, існує мовлення внутрішнє, що являє собою вербалізовану форму мисленнєвої діяльності і відображає пізнавальний досвід суб'єкта мовлення. Це спосіб передачі мовлення, який за своїми функціональними та змістовими можливостями є найбагатший у художньому тексті. Саме тому питання мовленнєво-розумової діяльності персонажів є об'єктами пильної уваги вітчизняних та зарубіжних лінгвістів.

Внутрішньомовленнєва діяльність ґрунтовно вивчається у літературознавстві, стилістиці, загальномовознавчих, лінгвофілософських дослідженнях В.Г. Адмоні, М.М. Бахтіна, В.В. Виноградова, Л.Я. Гінзбург, І. Гурвіча, Н.А. Кожевнікової, К.Я. Кусько, В.А. Успенського, Р. Якобсона та дисертаційних роботах останнього десятиліття І.А. Бехти, І.О. Безкровної, Ю.М. Сергєєвої, В.Я. Семенюк, Н.І. Романішин, М.М. Федорчук, Г.Г. Ярмоленко, де розглядається інтракомунікативна діяльність у мовній та ідейній структурах художнього тексту.

Складне явище інтрасуб'єктного мовлення не отримало однозначної оцінки з боку текстолінгвістів. Зокрема, у науковій літературі зустрічаємо такі терміни для позначення даного явища: “невласне пряма мова” (А.А. Андрієвська), “вільна пряма мова” (Н.Ю. Сахарова), “зображене внутрішнє мовлення” (Г.Г. Ярмоленко), “внутрішнє мовлення” (І.В. Артюшков), “художньо трансформоване внутрішнє мовлення” (Н.І. Сакварелідзе), “внутрішня рефлексія” (І.М. Семенов), “інтрасуб'єктний мовленнєвий акт” (Н.І. Романішин) тощо. У нашому дослідженні ми користуємось терміном інтрасуб'єктне мовлення, що, на нашу думку, найбільш адекватно передає

функціональну прагматику даного мовного явища. Під інтрасуб'єктивним мовленням ми розуміємо комплекс мовленнєвих процесів, не призначених для сприйняття іншим співрозмовником, що поєднують в одному факті свідомості різні форми репрезентації мовної діяльності.

Метою статті є аналіз комунікативної функції інтрасуб'єктивного мовлення персонажів в художньому англomовному творі постмодернізму з урахуванням сучасних лінгвістичних парадигм і методик дослідження мовних явищ.

Досліджуючи структуру комунікативного акту, Р. Якобсон виділив шість його складових частин: 1) джерело повідомлення (адресант); 2) отримувач (адресат); 3) код (мова); 4) повідомлення (текст); 5) контекст (або середовище повідомлення); 6) контакт [4; с. 95].

Ми повністю підтримуємо позицію тих науковців (Карпенко Є.П., Кучинський Г.М., Сергеева Ю.М.), які визнають за інтрасуб'єктивним мовленням здатність виконувати комунікативну функцію і вважають його формою реалізації інтрасуб'єктивної комунікації. Вважаємо за неправильне ототожнювати комунікативну функцію з діалогічною і розглядати комунікацію як процес спілкування між людьми. У комунікативну взаємодію можуть вступати як окремі особи, соціальні групи, людство загалом, так і різні іпостасі однієї особистості.

Зауважимо, що термінологія учасників акту спілкування в науковій літературі є досить розгалуженою, залежно від вихідних засад наукового аналізу. Так, Т.М. Дрідзе в лінгвопсихологічних дослідженнях користується термінами "реципієнт", "приймач"; у роботах Л.А. Кисельової з прагмалінгвістики використовується термін "адресат", у дослідженнях В. Дресслера з лінгвістики тексту йдеться про автора, відправника, творця, споживача, отримувача, партнерів, мовців, слухачів, читачів, інтерпретаторів тексту [3; с. 15]. Оскільки лінгвіста в роботі цікавить не лише процес мовлення, а й сам мовець, то вважаємо логічним у лінгвістичному дослідженні на позначення учасників мовленнєвого акту користуватися термінами: "мовець", "адресат".

Проблема адресата інтрамовленнєвих дій набуває позитивного вирішення. Як справедливо зазначає Н.І. Романішин [2; с. 68] будь-яке висловлювання завжди має адресата (різного ступеня близькості, конкретності, усвідомленості).

Проте дослідник В. Матезіус вважає, що комунікативним повинно називатись лише висловлювання, що направлене на слухача. На думку вченого, противагою такому висловлюванню (повідомленню) є експресивне вираження, тобто вираження внутрішнього стану мовця, його емоцій, оцінок, що слугує часто експлікацією власного полегшення, і не направлене на слухача. Автор порівнює ці два типи висловлювань з навмисною доганою й докірливим зауваженням, що виривається мимовільно. Таким чином, висловлювання, що направлені на слухача, корелюються з комунікативною функцією мови, а висловлювання, що не передбачають слухача, співвідносяться з експресивною функцією мови [3; с. 12].

Ми, у свою чергу, можемо лише частково погодитися з тезою вченого, адже вважаємо, що будь-яке висловлювання в тексті має свого адресата і відіграє комунікативно-прагматичну функцію, направлену на читача для кращого розуміння ним внутрішнього стану героя.

У структурі інтрасуб'єктивного мовлення наявний один учасник, що виконує одночасно комунікативні ролі і мовця, і адресата. В цьому випадку комунікатор і реципієнт максимально близькі один до одного: «encoding and decoding functions may be

accommodated within a single organism» [5; с. 237]. Однак не завжди мовець є адресатом власного мовлення. Іноді персонаж може будувати своє інтрасуб'єктне висловлювання так, наче поряд знаходиться можливий співрозмовник, або звертатись до себе від імені визначеного індивідуального співбесідника, внутрішнє мовлення може бути й внутрішньою бесідою. Трапляються випадки, особливо при напруженому почутті, що особа веде про себе внутрішню розмову з іншою особою, проговорюючи в цій уявній розмові все те, що вона їй не могла сказати в реальній розмові [2; с. 132]. Вказані особливості адресації інтрасуб'єктного мовлення можуть бути проілюстровані прикладами: *“Gently Elidic tells her how much he loves her; how beautiful she is. But I've solemnly sworn to obey your father. If I take you away with me I'll be breaking my oath to him before its term is over. I swear, I promise you with all my heart...”* [6; с. 148]; *“Then one day she thought: There is nothing left now but life”* [7; с. 165].

Адресованість наведених висловлювань дає змогу стверджувати, що діалогізація є однією з основних характеристик інтрасуб'єктного мовлення. Іntenційно внутрішнє мовлення спрямоване на співрозмовника (реального чи уявного), до якого направлена вербальна дія і комунікативна сутність якого може змінюватись у кожному конкретному випадку інтрасуб'єктного персонажного дискурсу.

Отже, інтрасуб'єктне персонажне мовлення не передбачає справжньої комунікації у сенсі інтеракції Я і ТИ. Проте, на противагу традиційному наративу, не вимагає редукції природної мови. Дейктичні та експресивно-діалогічні елементи залишаються у розпорядженні автора, який вибрав цю наративну форму, бо у інтрасуб'єктному мовленні вони змінюють інтерпретацію – персонаж узурпує як дейктичну, так і експресивно-діалогічну частину. Виникає особлива фігура, яка неможлива ані у розмовному дискурсі, ані у нарації – третя особа, яка має всі права першої. У нарації все, що знаємо про персонажів нам представляє наратор; інтрасуб'єктне персонажне мовлення вміщає елементи мімезису – прямого відтворення голосу персонажу [1; с. 239].

Враховуючи результати дослідження з теорії комунікації, які поставили під сумнів індивідуалістичну концепцію мислення і довели, що виникнення думок індивіда є трансформацією думок соціуму, В.Я. Семенюк [3; с. 8] визначає соціальний характер інтрасуб'єктного мовлення і доводить, що формально воно організується за структурою мовлення, яка склалась в процесі спілкування. Водночас, семантичне наповнення внутрішнього мовлення також соціалізоване.

Отже, інтрасуб'єктне персонажне мовлення відіграє комунікативно-прагматичну функцію, направлену на читача для кращого розуміння ним внутрішнього стану героя, а також його ставлення до певного предмета, особи, ситуації.

Художні тексти постмодернізму є репрезентативними щодо описаної ситуації. Особливістю прози постмодерністів (П. Акройд, А. Байєтт, Дж. Барт, Д. Бартелл, І. Макьюен, Г. Свіфт, Дж. Фаулз, Дж. Хеллер та ін.) є надзвичайна насиченість творів інтрасуб'єктним персонажним мовленням. Завдяки цьому автор відсторонюється і зображення подій подається через сприйняття персонажа-рефлектора. Такий спосіб дає змогу авторові зображувати події як «зсередини» - з точки зору їх безпосереднього учасника, так і «ззовні» - з об'єктивної точки зору всезнаючого наратора [1; с. 241].

Дослідник А. Пейдж стверджує, що використання внутрішнього персонажного мовлення надає письменникові поєднувати окремі переваги прямого та непрямого

мовлення. Зокрема, вчений виокремлює типові ознаки невластивого мовлення в англійській художній мові: 1) зсув дієслова та займенників; 2) відсутність підрядності: кожне речення виступає як окрема одиниця; 3) збереження емоційних елементів – питань, вигуків, розмовних структур [8; с. 97-98].

Здійснений аналіз дозволив виявити такі комунікативно-прагматичні функції інтрасуб'єктного мовлення персонажів англійського художнього твору постмодернізму: наявність експресивів; пряме звертання автора-оповідача до героя, героя до іншого уявного чи присутнього персонажа, або ж безпосередньо до читача; особливість синтаксичної структури речення (вставні і вставлені конструкції, обірвані речення, що передають уривчастий характер внутрішніх висловлювань); орієнтація на власне слово, адже мовна стратегія мовця звернена на особу співрозмовника, враховує його інтелектуальні, соціальні, психологічні й інші характеристики; повтори; графічна візуалізація (зорово-зображальне пояснення внутрішньої ситуації, зміна шрифтів і їх розмірів, надмірна кількість розділових знаків, або повна їх відсутність); присутність / відсутність абзаців [3; с. 16].

Треба визнати, що у сучасній художній постмодерністській прозі з тенденціями лібералізації мови на всіх рівнях тексту не завжди легко виокремити інтрасуб'єктне персонажне мовлення. Проте знання сукупності зазначених вище ознак допомагає безпомилково розпізнати його у нарації. Не всі ознаки рівною мірою виявляються в одному комплексі інтрасуб'єктного мовлення персонажів, проте їх конструктивне значення для цього способу передачі мовлення є безсумнівним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехта І.А. Дискурс наратора в англійській прозі / І.А.Бехта. – К.: Грамота, 2004. – 304с.
2. Романішин Н.І. Структурні, семантичні та комунікативно-прагматичні особливості інтрасуб'єктних мовленнєвих актів: дис. канд. філ.наук. – Львів, 2003. – 187 с.
3. Семенюк В.Я. Внутрішнє мовлення: лінгвостилістичні аспекти інтерпретації української художньої прози: автореферат дис.на здобуття вч.ступ.канд.філ.наук. - К., 2006. – 23 с.
4. Якобсон Р. Лінгвістика і поезика // Структуралізм «за» і «против». – М., 1975. – 215 с.
5. Bernlund D.C. A Transactional Model of Communication // Language Behavior. A Book of Reading in Communication/ Comp. by Akin J. – Paris; the Hague: Mouton, 1970. – 450 p.
6. Fowles J. The Ebony Tower. Eliduc. The Enigma. – М.: Progress Publishers, 1980. – 405 p.
7. New Writing. An Anthology edited by A.S.Baytt and Peter Porter – L.: Vintage Original, 1997. – 518 p.
8. Page N. The Language of Literature/ N. Page – L., 1984. – 436 p.

МЕХАНІЗМИ АКТИВІЗАЦІЇ РИТОРИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІЕТНІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасна людина живе у відкритому світі, у світі мультикультурному й транскультурному, де потрібно навчитися адекватно комунікувати з різними людьми, поважати їх й обстоювати власну позицію відповідно до традицій демократичного суспільства. Щоб бути переконливими у досягненні мети, слід шукати нові форми вільного й паритетного діалогу, механізми проговорення важливих проблем, які мають укоріненість у минулому, часто конфліктному й неоднозначному. Одним із дієвих способів порозуміння, знайдення компромісу у поліетнічному середовищі є дотримання риторичних традицій у спілкуванні, що, відповідно до методологічної тріади Аристотеля, реалізуються через раціональність дискурсу (логос), відповідність моральним принципам (етос) та доброзичливість емоцій (пафос).

Відданість риторичній традиції забезпечує не тільки ефективність та переконливість дискурсу, але контролює етичність сказаного, гармонізуючи атмосферу під час відстоювання власної позиції публічно. Сьогодні дослідники (Н. Голуб, Л. Горобець, Н. Іпполітова, З. Курцева, Т. Ладигенська, Л. Мацько, С. Мінієва, А. Михальська, М. Пентиліук, А. Первушина, Г. Сагач, Л. Синельникова, Л. Ткаченко та ін.) пропонують різні способи активізації риторичної діяльності. Мета нашого дослідження – узагальнити та продемонструвати сучасні механізми активізації риторичної діяльності, що особливо важливі в умовах поліетнічності.

Риторична діяльність характеризується особливою структурною організацією й предметним змістом. Вслід за теорією О. Леонтєва [1], риторичну діяльність визначають трьома фазами: спонукально-мотиваційна, орієнтовно-дослідницька та виконавча. Предметом діяльності оратора виступає риторична думка, продуктом – риторичний дискурс, основною функцією якого є ефективне переконання адресата задля отримання запланованої реакції.

Серед основних засобів активізації риторичної діяльності вчені особливо виділяють процес риторизації й формування аргументативних умінь.

На значущості риторизації наголошують учені О. Когут, З. Курцева, Т. Ладигенська, Л. Мацько, А. Михальська, Н. Нечволод, Е. Палихата, В. Паращич, М. Пентиліук, Г. Сагач, Л. Скуратівський та ін., підкреслюючи, що риторична діяльність готує студентство до виконання творчих, професійних й соціальних функцій, особливо важливих в умовах полікультурності. Риторичність спілкування навчає майбутніх фахівців раціональним способам приведення в систему досліджуваних відомостей і положень (логос); контролює дискурс з точки зору етики, моралі, а також правил поведінки учасників спілкування (етос); розвиває естетику мовлення й мовленнєвої поведінки, красу, виразність й доречність сказаного, демонструє волю промовця (пафос).

З точки зору дидактики риторизація як технологія включає систему методів, прийомів, засобів навчання, спрямованих на досягнення освітніх цілей. Серед основних методів слід назвати пояснювально-ілюстративний (спостереження, аналіз тексту

публічної промови); евристичний (моделювання дискурсу типовими засобами красномовства); сократичний (продуктивна участь в актах комунікації). Прийоми риторизації охоплюють різні етапи роботи з мовним матеріалом: під час мовних розминок (артикуляційний тренінг, імітація норм мови, міміко-жестикуляційна імітація, виразне читання), у процесі вивчення мовних тем (зіставлення засобів впливу текстів різних типів, акцентування уваги на ефективності риторичних засобів), під час вивчення різноманітних риторичних жанрів (інтерв'ю, репортаж, комплімент, похвальне слово, лекція, заклик, агітаційна мова, реклама і т. і.), на етапах створення й виголошення промови (публічні виступи, участь у диспутах, дискусіях, бесідах).

В умовах поліетнічності особливої важливості набувають механізми гармонізації атмосфери спілкування. Контроль етичності й естетичності сказаного сприяє гармонізації мови в рамках живої комунікації. У гармонійній мові оратор має поєднувати думку, спрямовану до істини, етичну задачу і «красу, яку розуміють не як прикрасу, красивість, а як доцільність, функціональність, сувору гармонію» [2, с. 65].

Риторизація передбачає евристичність засвоєння предмету знань. Багаточисельні дослідження (В. Андреев, З. Курцева, О. Марченко, А. Михальська, О. Сичев, П. Таранов, С. Тихонов) пропонують евристичну бесіду як механізм розвитку аргументативних вмінь.

Сучасні риторичні студії відносять аргументативні вміня до групи «фундаментальних когнітивних вмінь» [3, с. 156], що слід розвивати протягом усього періоду навчання та життя. Сьогодні у світі актуальність питань, пов'язаних з формуванням аргументативних умінь, підтверджено кількістю наукових розвідок різних напрямів, а саме: 1) відродження громадянської освіти (М. Hogan, A. Kurr; 2) риторизація академічного дискурсу (S. Gaonkar, N. Noroozi, M. Wojdak); 3) алгоритмізація стратегій переконання за допомогою штучного інтелекту (De Ascaniis, N. Noroozi, A. Fischer, F. Weinberger, G. Carenini, S. Moore); 4) упровадження інтерактивних методів пізнавальної діяльності (O. Staarman, F. Krol, J. Meijden); 5) створення аргументованої системи для ефективного прийняття рішень (*decision making*) (B. Amgoud, L. Prade, D. Paglieri, S. Castelfranchi) та ін.

Але перед дослідниками виникає необхідність поєднати процес формування переконливих аргументативних умінь з прийомами гармонізації атмосфери спілкування. Чисельні експерименти продемонстрували, що студенти не вміють правильно реагувати на аргумент опонента. Під час діалогу вони насамперед намагаються заперечити думку суперника, навіть, якщо зі змістом твердження, загалом, могли би погодитись. Але, таку аргументацію не вважають істинною [3, с. 814].

Для поєднання розвитку аргументативних умінь з навиком створення доброзичливої атмосфери сучасні дослідники пропонують різні педагогічні стратегії. Так, Діана Кан ефективним вважає систему практичних занять, мета яких навчити студентів слухати й приймати думку опонента, змінюючи тактику поспішного контраргументу. Вчений пропонує суперникам ніколи не заперечувати думку опонента одразу, а, навпаки, підбирати той аргумент, що лише послабить доводи опонента, але не зруйнує їх разом із гармонійною атмосферою спілкування.

Така педагогічна стратегія включає три етапи. На першому етапі (Pregame) студенти працюють у малих групах (7–8 студентів) лише з одним думцями, досліджуючи, аналізуючи та добираючи аргументи на підтримку своєї позиції, намагаючись

передбачити реакції опонентів. Під час основної фази (Game) однодумців запрошують із іншої академічної групи. Діалог відбувається у форматі е-конференції, коли соціальна співпраця з партнером у побудові відповідей на аргумент опонента підтримується метакогнітивною рефлексією. Запис електронних діалогів, що залишаються після обговорення у запису, дають можливість повторного аналізу, корекції. Останній етап (Postgame) включає серію (два тайми) діалогів з командами-опонентами. Під час першого тайму студенти руйнують доводи суперників, пропонують протилежну думку. Завданням другого тайму є послаблення аргументів співрозмовника більш сильним доводом, не протиставляючи, а лише коригуючи ідею. Послідовність завершується рефлексивною діяльністю, що включає перегляд відео, аналіз сильних і слабких стратегій аргументації, оформлення есе. Результатом такої риторичної практики стає розуміння недоцільності мовленнєвої боротьби під час спілкування.

Схожі педагогічні стратегії особливо актуальні у процесі обговорення морально-етичних тем. Очевидно, що істина добута самостійно стає для студента особистою, дорогою, дозволяє надалі впевнено і успішно відстоювати власну позицію, брати участь в обговоренні.

Отже, нам випало жити в якісно іншому соціокультурному та політичному вимірі, де необхідно вміти адекватно комунікувати з людьми з різних етнічних груп. Нам потрібно сприймати світ в єдності множинного й водночас зберігати власне, самобутнє. Саме тому, для успішності, виразності, перспективності та переконливості під час обстоювання точки зору, ведення дебатів нам слід використовувати ті механізми впливу, що спрямовані на діалогізацію та гармонізацію спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности [Текст]. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
2. Михальская А. К. Методические рекомендации к учебнику «Основы риторики. 10–11 кл.» [Текст]. – М. : Дрофа, 2002. – 192 с.
3. Kuhn D. (2015) Teaching and Learning Science as Argument, *Science Education* 94(5):810 – 824. DOI: 10.1002/sce.20395
4. Kuhn D., Moore W. (2015): *Argumentation as core curriculum, Learning: Research and Practice, Volume 1, 2015.*
DOI: 10.1080/23735082.2015.994254

РЕФЛЕКСИ ЕТИМОЛОГІЧНИХ *Ė, *ǫ В ЗАХІДНОПОЛІСЬКИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТАХ

Рефлекси *Ė. У більшості говірок Західного Полісся відповідником етимологічного *Ė в наголошеній позиції став загальноукраїнський рефлекс [a] з можливим пом'якшенням попереднього приголосного: ʎz[a]ʎ, d[a]kuvati, Ńč[a]st'a, однак значно частіше під наголосом маніфестовано позиційні варіанти цього вокала: d[ĕ]kuvati, t[ĕ]шко, Ńč[ĕ]st'a, galp[ĕ]чий, ʎag[ĕ], а спорадично в українних західних говірках і на Холмщині – ʎz[i]ʎ, d[i]kuvati, t[i]шко, Ńč[i]st'a [5, к. № 41, 43–44, 47]. Констатовано такі наголошені вияви й у текстографічних збірниках Г. Л. Аркушина: *надв'їажемо* [2, с. 394], *п'їат'* [4, с. 234], *запрагум* [2, с. 74], *пуратку* [2, с. 78], *пос'ветиш* [4, с. 304], *з'ет'*, *п'їетиро* [3, с. 114], *вз'ев* [4, с. 188], *зв'їежум'* [3, с. 190], *вз'їт'ї* [4, с. 46], *ж'їти*, *зап'їг* [3, с. 106], *в дв'їїтому* [4, с. 48], *зап'їг* [3, с. 188]. У ненаголошеній позиції на картах АУМ відзначено такі західнополіські континуанти *Ė: dĕc[a]t', dĕc[i]t', pām[e]t', pām[n]a[t]', pām[n]i[t]', dĕj[e]t', dĕj[i]t' [5, к. № 42, 45–46]. Доповнюють основні риси сучасного стану відповідників ненаголошеного *Ė фіксації мовлення поліщуків Г. Л. Аркушина: *в'р'ем'їа* [2, с. 334], *мис'ац* [2, с. 76], *ни памн'аїтайу* [3, с. 48], *їдĕв'їатеро* [2, с. 342], *з'їа'зати* [2, с. 222], *с'ват'куйуть* [3, с. 54], *їдĕсет'* [2, с. 184], *памĕтайу* [2, с. 300], *їдĕв'їет'* [3, с. 186], *с'ї'м'їе* [3, с. 204], *в'р'емн'е* [2, с. 80], *с'п'їїл'с'ат*, *дв'їнацїт'* [2, с. 304], *їдĕсїт'* [2, с. 350], *на п'амїт'* [4, с. 198].

Оперуючи значним за обсягом діалектним матеріалом, Ю. Шевельов виділив таку диференційну фонетичну рису північного наріччя української мови: «У переважній більшості північноукраїнських говірок наголошений Ė перейшов у 'а, як і в південноукраїнських говірках; натомість у ненаголошеній позиції йому відповідає е: *дĕв'їати(ї)* проти *дĕветь*. Лише в південній частині західнополіської діалектної зони 'а з'являється й поза наголошеними складами; на Підляшші цей звук навіть є типовим для ненаголошених складів (*взяла, дĕс'ять* тощо); проте на північний захід від Берестя й у поодиноких селах усього цього краю, особливо по берегах Ясельди, виступає звук е (*пĕта, п'амĕть*)» [23, с. 183]. Цілком умотивовані зауваження дослідника фонетичної системи поліських говорів В. М. Мойсієнка: «Рефлексіяція *Ė > е в ненаголошеній позиції та *Ė > 'а під наголосом характеризує тільки окреслений на картах АУМ та ДАБМ ареал поліських говірок, чим протиставляється не лише решті східнослов'янських, а й слов'янських мов та діалектів узагалі. Це дає підстави для висновку про консервативність серцевинних поліських говірок, де так надовго затримались окремі рефлекси праслов'янських вокалів» [13, с. 94].

Наголошений *Ė в аналізованому фольклорному фактажі, як і в багатьох українських діалектах, заступається [a]. Набагато більше артикуляційних відмінностей зафіксовано в ненаголошених рефлексах *Ė. У позиції без наголосу найстабільніше проявився специфічний поліський перехід *Ė > е після депалаталізованого консонанта в текстах, співвідносних насамперед із підляськими та берестейськими, а також

деякими рівненськими говірками: з *m'ieseciom* [26, с. 20], *m'ieseczok* [24, с. 32], *zapreħaj* [24, с. 39], *zwezaty* [24, с. 55], з *pety* [24, с. 206], *kołodec* [26, с. 29], *w dewet'* [26, с. 13], *мієсэцо* [25, с. 16], *затрэслія* [25, с. 109], *выпрэгае* [25, с. 122], *три місэці, місечок* [22, с. 74], *в деветь* [22, с. 77], *не тресіся* [22, с. 111], *колодезь* [15, с. 37], *дэсэць* [12, с. 167], *дэв'ет* [6, с. 263], *запрежу* [9, с. 316], пор.: «*Оj storonoju, doszczuiku, storonoju, daj nam izwezaty, schowatyś z hołowoju*» [24, с. 55], «*Ой у городі под вербою стояє колодезь із водою*» [15, с. 37], «*Затрэслія лавы, затрыщані стіены, як придане зас'іело*» [25, с. 109]. В. М. Мойсієнко на основі скруп'юзованого аналізу північноукраїнських писемних пам'яток констатував: «У писемних пам'ятках із теренів Полісся з плином часу частотність рефлексії **ę* > *e* в ненаголошених складах зростала. Ця особливість була для писарів-поліщуків настільки очевидною й у живому мовленні властивою, що швидко стала превалювати й на письмі. Виразна поліська фонетична особливість уже в XIV ст. здолала старий орфографічний церковнослов'янський узус і в XVI ст. стала фактично неписаною нормою (і не тільки для польських писарів)» [25, с. 89–90].

У випадку, коли перед губним стоїть інший приголосний у складі префіксальної морфеми, незалежно від акцентуації відбувається спрощення трикомпонентної консонантної сполуки шляхом опускання губного: з'язати [6, с. 271], зйяже, разйяжеться [21, с. 270], розьяжыцца [20, с. 229], пуд'яжу [1, с. 37], сєтий [7, с. 24], сяткуй [14, с. 10], сятого [7, с. 23], пор.: «*Як же ж тебе, доню, замуж оддавати, ох ек ти не вмієш ниточку з'язати?*» [6, с. 271], «*Я вустілку пуд'яжу, на гуляння побіжу*» [1, с. 37].

У деяких фольклорних текстах на місці **ę* відзначено [а] після губного [в], який зазнав депалаталізації без розвитку окремої артикуляційної одиниці [й]: сьватий [1, с. 206], сватое, свате [6, с. 268], сватая, сватэй, сватый, сватое, свата [16, с. 343], пор.: «*На другім престоли – сватое Василе, на третім престоли – свате Водохрицца*» [6, с. 268]. Майже послідовно депалаталізованими перед рефлексом [а] < **ę* виявилися сонорний вібрант [р'] та свистячий [ц']: *запражу* [15, с. 297], *запрагу* [25, с. 48], *дваццать* [17, с. 254], *шишнацать* [10, с. 46].

Рефлекс [о] < **ę* в лексемах *одынацоту* [18, с. 199], *кольодоваті* [7, с. 23], *кольодуваті* [7, с. 25], вірогідно, відображає гіперичний розвиток *a* → *o*, пор.: «*Нам, коляднічкам, кольодуваті, Сєтий вечур*» [7, с. 25].

Рефлекси **ɸ*. Периферійним для західнополіського діалекту стало явище вживання в кореневих морфемах декількох лексем вокала [y] на противагу літературному [i] на місці давнього **ɸ*, як-от: д[*y*]брова, гл[*y*]бокії [5, к. № 61]. Репрезентують досліджуване мовно-територіальне утворення записи Г. Л. Аркушина: *займужн'а* [3, с. 194], *займужем* [2, с. 188]. На послідовне заступлення **ɸ* континуантом [y] вказував Ю. Шевельов: «В усіх протоукраїнських діалектах, в усіх позиціях і без жодного винятку звук *ɸ* перейшов у звук *u*. Такий стан спостерігається як у північних, так і в південних українських говірках» [23, с. 179]. За його ж спостереженнями, «суч. укр. літ. *глибокий* може виводитися як від **glyb-*, так і від **gъb-*, а діал. *глибокий* (Лемківщина, Бойківщина, Гуцульщина, Закарпаття та трикутник приблизно між Ковелем – Дубном – Володимиром-Волинським, тобто частина Волині) – від **gъb-*» [23, с. 597]. Згадана діалектна особливість притаманна й окремим словоформам із текстів фольклору: з *ħlubokoji* [24, с. 137], *заміжот* [24, с. 164], у *глубокые* [16, с. 334], *глубокія* [22, с. 57], *дубровушка* [15, с. 220], *глубоку* [6, с. 260], *замуж* [9, с. 305], пор.: «*Копав глубину*

криниченьку, а в ній – студьонная вода» [6, с. 260], «Во заму́жом быдowаты, пуозно ла́хчы, гапо wstaty» [24, с. 164]. Окрім форми *глубокий*, в окремих аналізованих текстах із Рівненщини виявлено лексеми *глібокою яму* [8, с. 233], *через море глібокоє* [15, с. 87], *глібоку могілу* [15, с. 280], *над глібокою рекою* [14, с. 35], (пор.: «Гой над рекою, над глібокою, Сьвятий вечор, там стояя явор тонкий, високий» [14, с. 35]), просторове розміщення яких (західна ізофона) проходить, за даними АУМ, по лінії Коломия – Хмельницький – Шепетівка – Новоград-Волинський – Сарни – Дубровиця [5, к. № 61]. На переконання Ю. Шевельова, «випадки, коли для того, щоб позбутися північноукраїнських рис (півн. укр. *ku_on'*~ *kup'* проти півд. укр. *кiнь*), впроваджувано надпоправний *i* заради уникнення нібито північноукраїнської діалектної форми, що насправді містила *u* в цілковитій згоді з етимологією (наприклад *заміж* від *замуж*), не є річчю незною. Можливо, згадані говірки мали форми типу *hlyb-* і в зіткненні з новими й більш модними формами типу *hlyb-*, замість запозичити їх в цьому варіанті, застосовували до цього кореня більш звичну заміну звука *u* звуком *i*» [23, с. 598]. У випадку словформ *замож* [8, с. 233], *добрвовьнка* [19, с. 12] можна говорити про гіперичний розвиток [y] > [o], пор.: «*Викопалі глібокою яму, впала замож – на світ не поляну*» [8, с. 233]. Варто брати до уваги й той факт, що словформи на зразок *глібока* виявлено в ареалі, де після [л] давні *у, *і збіглися в одному звукові [і].

ЛІТЕРАТУРА

1. Аркушин Г. Л. «Всього на світі хватає...» (фольклор, звичаї та обряди Західного Полісся у діалектологічних записах). Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 212 с.
2. Аркушин Г. Л. Голоси з Берестейщини (Тексти). Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2012. 536 с.
3. Аркушин Г. Голоси з Волинського Полісся (Тексти). Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2010. 542 с.
4. Аркушин Г. Голоси з Підляшшя : тексти. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського державного університету імені Лесі Українки, 2007. 534 с.
5. Атлас української мови : у 3 т. / ред. кол. : І. Г. Матвіяс, Я.В. Закревська та ін. К. : Наук. думка, 1988. Т. 2 : Волинь, Наддністрянщина, Закарпаття і суміжні землі. 407 к.
6. Галайчук В. Фольклорні записи з Полісся // Вісник Львівського університету. Серія : Філологічна. Львів, 2003. Вип. 31. 247–291.
7. Етнокультурна спадщина Рівненського Полісся. Рівне : Перспектива, 2002. Вип. II. 120 с.
8. Етнокультура Волинського Полісся і Чорнобильська трагедія. Рівне, 1996. Вип. 1. 255 с.
9. Етнокультура Волинського Полісся і Чорнобильська трагедія. Рівне, 1997. Вип. II. 340 с.
10. Ігнатюк І. Народні письні з Подляшшя. Родинно-побутові письні. Лаймен, 1985. 64 с.
11. Ковальчук В. П. Народна музика Рівненського Полісся : Обрядові пісні. 2-е вид. Рівне : НУВГП, 2009. 188 с.
12. Клімчук Ф. Прыказкі і прымаўкі з вёскі Сіманавічы Драгічынскага раёна // Беларуская дыялекталогія. Матэрыялы і даследаванні. Мінск : Беларуская навука, 2014. Вип. 3. С. 157–168.

13. Мойсієнко В. М. Исторична діалектологія української мови. Північне (поліське) наріччя : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 284 с.
14. Народна музика північної Рокитнівщини / Упоряд. Ю. П. Рибак, Л. Д. Гапон. Львів : Сполом, 2002. 108 с.
15. Народні пісні Рівненщини : Фонографічний збірник / Редактор-упорядник Надія Супрун-Яремко. Рівне, 2013. 460 с.
16. Полесские заговоры (в записях 1970 – 1990 гг.) / Сост., подготовка текстов и коммент. Т. А. Агапкиной, Е. Е. Левкиевской, А. Л. Топоркова. Москва : Индрик, 2003. 752 с.
17. Раговіч У. І. Песенны фальклор Палесся. Мінск : Чатыры чвэрці, 2001. Т. 1. Песні святочнага календара. 527 с.
18. Раговіч У. І. Песенны фальклор Палесся. Мінск : Чатыры чвэрці, 2002. Т. 2. Вяселле. 592 с.
19. Рижик С. «Косарі косять, а вітерець повиває». Жнивварські пісні села Добривода // Над Бугом і Нарвою : український часопис Підляшшя. Більськ-Підляський : Союз українців Підляшшя. 1993. № 3. С. 12.
20. Славянский и балканский фольклор: Генезис. Архаика. Традиции. Этногенетическая общность и типологические параллели. Москва : Наука, 1984. 287 с.
21. Славянский и балканский фольклор: Духовная культура Полесья на общеславянском фоне. Москва : Наука, 1986. 288 с.
22. Традиційні пісні українців Північного Підляшшя / упорядкув., вступ. ст. і нотні транскрипції Л. Лукашенко. Львів : Камула, 2006. 308 с.
23. Шевельов Ю. Исторична фонологія української мови. Харків : Акта, 2002. 1054 с.
24. Pieśni Ziemi Bielskiej : gmina Orla / zebrał i oprac. Stefan Kopa. Bielsk Podlaski : Stowarzyszenie Muzeum Małej Ojczyzny w Studziwodach, 2006. 223 s.
25. Śpiewnik podlaski. I / pod red. Doroteusza Fionika. Białystok : Związek Białoruski w Rzeczypospolitej Polskiej, 1998. 154 s.
26. Repertuar zespołów folklorystycznych Białostoczczyzny. Zespół Śpiewaczy Orzeszki / zapis pieśni, transkrypcja, kopiowanie nut, zapis i systematyzacja tekstów, układ pieśni, wstęp i korekta Stefan Kopa. Białystok : Wojewódzki Ośrodek Animacji Kultury w Białymstoku, 2003. Zesz. 4. 161 s.

Єрмоленко С.І., Грушкіна Ю.О.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ПОРІВНЯЛЬНІ КОНСТРУКЦІЇ В ПРОЗІ ЄВГЕНА ПОЛОЖІЯ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «РИБ'ЯЧІ ДІТИ»)

Порівняльні конструкції нині досліджують по-різному: як граматичні й функціонально-семантичні компаративеми.

Актуальність статті зумовлена підвищеною увагою сучасної лінгвістики до порівняльних конструкцій, якими найчастіше послуговуються прозаїки (вивчення

ідіостилю конкретного письменника). Ми для дослідження взяли роман Євгена Положія «Риб'ячі діти» (2014).

Теоретичною основою статті є дослідження порівняльних конструкцій шляхом опрацювання праць І. Кучеренка, Н. Шаповалової, О. Грипас, С. Єрмоленко. З граматичного боку компаративними вивчали І. Кучеренко (синтаксичні функції порівняльних конструкцій), з функціонально-семантичного порівняльні конструкції вивчали Н. Шаповалова (функціонально-семантичний статус порівняльних конструкцій у сучасній українській мові), О. Грипас (аспекти дослідження функціонально-семантичної категорії порівняння), С. Єрмоленко (семантико-структурна характеристика порівняльних лексем та конструкцій).

Метою статті є опис специфіки порівняльних конструкцій, якими послуговується сучасний прозаїк Євген Положія у романі «Риб'ячі діти».

Досягнення **мети** передбачає вирішення таких завдань:

1) аналіз порівняльних конструкцій за граматичним і функціональним навантаженням;

2) аналіз порівняльних конструкцій за семантикою;

3) визначення специфіки порівняльних конструкцій в романі Євгена Положія «Риб'ячі діти».

Порівняльні конструкції за своєю структурою поділяють на такі типи:

1) порівняння-підмети: *Явища, як натовп* [4, с. 90];

2) порівняння-присудки: *Він необхідний, як вода* [4, с. 198]; *Він і справді був, як мотол* [4, с. 187];

3) порівняння як головні члени односкладних речень: *Неслася, наче скажена* [4, с. 37]; *Обрала творчість як ширму* [4, с. 212];

4) порівняння-обставини способу дії: *Влевненість – це та штука, на яку називують все інше, як на шампур м'ясо* [4, с. 212]; *Його думки скакали і стрибали, наче малий Чарлі на траві за своїм хвостом* [4, с. 146];

4.1. порівняння, виражені орудним відмінком іменників у функції об'єкта порівняльної конструкції: *Свідомо чи несвідомо вони втішалися думкою, що Трифілій насправді не втік за кордон, а гниє десь у лісі з розкритим черепом* [4, с. 175]; *Охайні, але завжди з запахом алкоголю* [4, с. 86];

4.2. порівняння, виражені прислівниковою формою з *по-*: *У мене пам'ять – геніальна, але по-справжньому геніальну мав мій батько* [4, с. 162];

4.3. порівняння, виражені порівняльними зворотами із сполучниками *як, наче* тощо): *Навіть найдрібніші чиновники звідти поводитися інколи, наче справжні господарі життя* [4, с. 197]; *Завихляв хвостом, наче запрошуючи погратися* [4, с. 190]; *Дивуючись, наче перший раз бачив* [4, с. 145];

5) порівняння-обставини міри й ступеня: *Для близьких по-справжньому людей це інколи значно менше, ніж в деяких родинах кілька метрів між двома кімнатами однієї квартири* [4, с. 199]; *Йому стало соромно, і наче пожежа покотилася по обличчю* [4, с. 146];

6) порівняння-обставини причини й мети: *Цілителька сиділа на дивані і важко дихала, тримаючи великі долоні-лопати на столі, наче робила якусь гімнастику для легенів* [4, с. 204];

7) порівняння-означення: *Особи в розквіті сил, ще сповнені енергії, налаштовані на співпрацю, стикаються в суспільстві з ігноруванням їхньої місії, як носії знань та навичок вони стають зайвими, непотрібними* [4, с. 198];

8) порівняння-прикладки: *Фонд діяв як комерційна установа* [4, с. 82];

9) порівняння-додатки: *Люди ставилися до них із меншою ворожістю, ніж до інших псів* [4, с. 187]; *Інстинкти, поштовхи інколи зовсім схожі, як і наслідки* [4, с. 90].

Ознака в конструкціях може визначатися:

1) за кольором: *Сніг у світлі ліхтарів – начебто й справді кіно* [4, с. 10];

2) за формою: *Собачий труп, наче надувна іграшка* [4, с. 6]; *Покотився, наче клубок шерстяних ниток для шкарпетки або светра, Боні/Чарлі* [4, с. 142];

3) за розміром: *Вся вона – наче та велика скіфська баба* [4, с. 10]; *Майже прозорий чоловік – худий, довгий і сивий, наче старовинний вуличний газовий ліхтар* [4, 161];

4) за слуховим сприйманням: *Запитання прозвучало несподівано, наче будильник ввечері* [4, с. 205]; *Почувся цей постріл, знаєш, як хлопок* [4, с. 140]; *Микола кілька разів прослуховував у голові, наче прокручував платівку* [4, с. 167]; *Микола Степанович і зараз, роздивляючись храм Воскресіння, наче чув її дзвінкий голос* [4, с. 166];

5) за властивістю: *Замерзла, як соляний стовп* [4, с. 6]; *Час летить, немов стріла* [4, с. 8]; *Її трусило, наче в дев'ятибальний шторм* [4, с. 12]; *Курили, як паровози* [4, с. 17]; *Потік поволі згасав, миготів, як лампочка під паршивою напругою* [4, с. 199]; *Повітря, прозоре і чисте, наче трохи тремтіло* [4, с. 181]; *Втекти від власної особистості, розчинитися, як у кислоті* [4, с. 89];

У романі Євгена Положія переважають порівняльні конструкції за властивістю, а далі зорового й слухового плану. За властивістю привалюють рухові й дієві компаративами. Серед зорових порівнянь найбільше таких, що вказують на якість порівнювального щодо інших ознак. Слухові порівняльні конструкції відображають музичний слух письменника.

Серед об'єктів порівнянь за їх семантичною ознакою, які трапляються в романі «Риб'ячі діти» Євгена Положія, можна виділити такі:

1) назви тварин, конкретні та загальні (свійських, одомашнених, диких), птахів, риб, плазунів: *Час повзе, наче змія* [4, с. 8]; *Ці заводи старі, наче динозаври* [4, с. 25]; *Здоровий такий, як кабан* [4, с. 206]; *Губернатор її слухає, як телятко* [4, с. 49]; *Налетять, наче мухи* [4, с. 99]; *Палиця лежала посеред кімнати, наче змія* [4, с. 112];

2) рослини: *Мер стояв, наче зачарований, як темний ліс перед буревієм* [4, с. 128]; *Обняла обома руками за шию, наче притуляючись до великого дерева* [4, с. 153];

3) назви пір року, частин доби, явищ природи, ландшафту: *Ціла згряя, наче хмара* [4, с. 187]; *Із обличчям, наче висіченим вітром* [4, с. 145];

4) людина і частин її тіла: *Місто лежало, як на долоні* [4, с. 34]; *Мера палило зсередини, наче він захворів на грип* [4, с. 116]; *Він просто увійшов за своєю подругою в рятівну схованку, як рука в рукавичку* [4, с. 143]; *Піт котився з нього, як сльози* [4, с. 128]; *Абсолютно лисий, як коліно, чолов'яга* [4, с.131]; *Бемоль розгойдується, наче людина на гойдалці* [4, с. 158];

5) назви родинних зв'язків, соціального стану, класової і національної приналежності людей та певних рис, притаманних людині: *Навчитися готувати смачний плов, як узбеки* [4, с. 107]; *Красиво жити, як грузини* [4, с. 107]; *Вмінню заводити зв'язки та роботи розрахунки, як ті ж таки євреї* [4, с. 107]; *Посли реагували, як малі діти* [4, с. 127]; *І любив тебе, як своїх рідних доньок* [4, с. 155];

6) назви житла та його частин, предметів побуту, знарядь праці, продуктів харчування, зброї, засобів пересування та ін. (реалії матеріальної культури): *М'який сніг, як старе документальне кіно* [4, с. 9]; *Фотоапаратом туди-сюди, наче праскою по білизні* [4, с. 21]; *Світ не тільки тут, у нас змінився, а й так, як дзеркало* [4, с. 113]; *Занедбана, наче не була стародавньою пам'яткою* [4, с. 113]; *Тут же скрізь охорона, як у в'язниці* [4, с. 159];

7) абстрактні поняття: *Чорна, як провалля, як небуття* [4, с. 9]; *Видавалися справжніми, наче сон* [4, с. 148]; *Він отримав щось значно важливіше, ніж нівелювання персонального свята* [4, с. 156];

8) поняття, пов'язані з релігійним міфологічним світосприйманням (назви релігійні, язичницькі, демонологічні): *Трифілій, як пастор людських душ* [4, с. 56]; *Сварки висмоктують, наче вампіри висмоктують кров* [4, с. 74]; *Біла, як чорт!* [4, с. 104].

Серед порівняльних конструкцій Євгена Положія у романі «Риб'ячі діти» трапляються й фразеологізми, якими часто послуговуються мовці в сучасному вжитку, напр.: *Саме цю стіну, як на долоні видно* [4, с. 18]; *Життя виявилось несподіваним і важким, як чемодан без ручки* [4, с. 22]; *Ваня застигає, наче вкопаний* [4, с. 28]; *Біле, як дві краплі води схоже на попередніх трьох, цуценя* [4, с. 120]; *Вони б однаково розійшлися, як в морі кораблі* [4, с. 136]. Іноді в романі трапляються однорідні ряди порівняльних конструкцій., напр.: *Вони існують самі по собі, як текст, як об'єктивна дійсність* [4, с. 172]; *Наче зачарована коханка, наче коханка, як колісь, у молоді роки* [4, с. 77].

У романі «Риб'ячі діти» Євгена Положія порівняльні конструкції трапляються часто. У цих тропях пояснення одного предмета чи явища подається за допомогою іншого, подібного. Напр., у компаративемі *Всіх завантажили у вагони, як худобу* [4, с. 155] є три елементи: те, що порівнюється *Всіх <Людей>*; те, з чим порівнюється *як худобу*; та ознака, за якою порівнюється *завантажили у вагони*. Як мовно-художній засіб, порівняльні конструкції ґрунтуються, з одного боку, на зіставленні понять (*Світлана любила навіть собак більше, ніж котів* [4, с. 27]), паралелізмі уявлень (*Люди – вони як риби* [4, с. 30]), асоціативних зв'язках (*Світогляд, як дитячий замок із піску* [4, с. 36]). Реалізується цей художній засіб за допомогою різних граматичних структур, що не завжди вкладається в схему граматичної класифікації порівнянь. З іншого боку, не всі порівняння як граматичні явища містять у собі те емоційно-змістове навантаження, без якого немислиме порівняння як стилістичний прийом.

За нашими спостереженнями, ми нарахували 4 види сполучників і сполучних слів, які використовує Євген Положія у своєму романі «Риб'ячі діти», а саме: *як, наче, ніж, начебто*. Напр.: *Лівої руки, як бородань, не мала* [4, с. 114]; *Хай кадри мерехтять, наче сніг по чорному асфальті* [4, с. 208]; *Із такими тезами жити і управляти виявилось значно простіше, ніж із складними формулами самоврядування і реформ* [4, с. 118]. Найпоширенішими є *наче, як, ніж*, тоді як *начебто* трапляється рідко: *Начебто це і не скульптура зовсім, а скам'яніла дитина* [4, с. 115].

Окрім цього семантичного ряду, велике значення має тематика порівняльних конструкцій. Найчастіше у романі трапляються порівняльні конструкції, які репрезентують асоціативний ряд, у якому серед об'єктів порівнянь за їх семантичною ознакою, за градацією можна виділити такі: тварини, птахи, рослини, явища природи, людина, побутові речі, абстрактні поняття.

Отже, порівняльні конструкції у романі Євгена Положія «Риб'ячі діти» є різноманітними, численними, різноплановими щодо тематики. Окрім цього, компаративеми у творчості постмодерністів потребують подальшого поглибленого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грипас О. Ю. Аспекти дослідження функціонально-семантичної категорії порівняння // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови : Збірник наукових праць. Київ : НПУ, 2010. Вип. 6. Кн. 2. С. 98–101.

2. Єрмоленко С. І., Андрєєва О. А. Семантико-структурна характеристика порівняльних лексем та конструкцій (на матеріалі прози Оксани Забужко) // Мова. Свідомість. Концепт : зб. наук. праць / відп. ред. О.Г. Хомчак. Мелітополь : МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. С. 17–20.

3. Кучеренко І. К. Синтаксичні функції порівняльних конструкцій // Актуальні проблеми граматики : Зб. наук. праць. Львів : Світ, 2003. С. 136–139.

4. Положія Є. В. Риб'ячі діти; Харків : Фоліо, 2014. 287 с.

5. Шаповалова Н. П. Функціонально-семантичний статус порівняльних конструкцій у сучасній українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Дніпропетровськ, 1998. 16 с.

Мінкова О. Ф., Міскевич В. О.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

МОДИФІКОВАНІ ФРАЗЕОЛОГІЗМИ В ЗАГОЛОВКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕРІОДИКИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТОЛІТТЯ

Фразеологізми – специфічні мовні формули, що містять у своєму змісті заряд експресії та емоційної оцінки, виявляють зображально-виражальні, естетичні властивості мови, детерміновані особливістю сприйняття світу, своєрідністю менталітету нації. У фразеологічних одиницях вербалізується історичний досвід народу; вони забезпечують лаконічність, доречність, точність висловлювання, його асоціативні зв'язки з реальними життєвими фактами та світом людських уявлень.

Останнім часом фразеологія як лінгвістична одиниця, дедалі більше уваги приділяє функціональному аспекту фразеологічних одиниць, вживанню їх у різних ситуаціях спілкування з різною комунікативно-прагматичною метою. Вузьке й широке розуміння базуються на різних підходах до класифікації фразеологічних одиниць. Йдеться,

зокрема, про обсяг фразеологічного складу національної мови, про належність до фразеології прислів'їв і приказок (їх переважно розглядають як пареоміологічні одиниці) і їхні можливості як джерела стійких словосполучень, про динаміку змісту і форми фразеологізмів, тобто їх здатність чи нездатність трансформуватися тощо. В «широкому» розумінні слова фразеологія була предметом дослідження Л.У. Скрипник, В.М. Білоноженко, І.С. Гнатюк, В.Д. Ужченко.

На більшу увагу заслуговує порівняльно нова проблема фразеотворення яка може бути розв'язана за умови розгляду, фразеологізмів як діалектичну єдність системного і випадкового. Більшість дослідників фразеології зазначають, що фразеологічним одиницям притаманна тісна взаємодія стійкості й мінливості, які «передбачають одна одну і забезпечують функціонування та динаміку фразеологічного фонду» (В.М. Мокієнко). У полі зору багатьох дослідників перебуває вторинне фразеотворення (О.А. Стишов, Н.Г. Скиба, А.Ф. Щербачук), проте на поняття модифікації фразеологічних одиниць та її різновидів дотепер не вироблено єдиного погляду.

Функціонально-стилістичні особливості використання фразеологічних одиниць у публіцистиці досліджували Л.Г. Ависентьєв, М.А. Жовтобрюх, І.К. Білодід, А.П. Коваль, О.Д. Пономарів, О.А. Сербенська, Г.Я. Солганик, Л.І. Шевченко та інші.

Комунікативно-прагматична настанова засобів масової інформації зумовлює загальну тенденцію організації сучасних публіцистичних матеріалів – наявність у них заголовкового «авантексту», складниками якого виступають надзаголовок, підзаголовок, зачин, розташовані послідовно (Т.М. Ніколаєва). Це так званий заголовний комплекс, елементи якого виконують фактично сльні функції, відіграють важливу комунікативну й текстоформлювану функцію.

Заголовок як перший знак тексту потребує глибокого аналізу, узгодження й систематизації поглядів лінгвістичних на його структуру, семантику, функціонально-стилістичні особливості, особливу увагу потрібно звернути на виразність публіцистичного заголовка як самостійної мовної одиниці, що використовується як засіб привернення читачької уваги до сприймання тексту.

Актуальність обраної теми полягає в потребі дослідити функціонування модифікованих фразем у заголовках українськомовних видань кінця ХХ – початку ХХІ століть. Визначення ролі фразеологічних одиниць у побудові заголовкової системи публіцистичних текстів, комплексний аналіз оказіональних стійких висловів, що зазнали структурно-семантичних трансформацій на газетно-журнальних шпальтах доповнить картину мови сучасної публіцистики як найдинамічнішої сфери функціонування сучасної літературної мови, що відбиває зміни в суспільно-політичному, економічному, культурному житті соціуму.

Структура фразеологічної одиниці впливає на її значення й здатність поєднуватися з іншими мовними одиницями. Вивчення структурно-семантичних фразеологічних модифікацій потребує попереднього вивчення їхньої будови.

Серед структурно-граматичних типів мовознавці виділяють фразеологізми, організовані за моделлю речення і фразеологічні одиниці, співвідносні за своєю будовою зі сполученнями слів як із сурядними, та і підрядним зв'язком. Окремим розрядом фразем вважаються сполучення повнозначного і службового.

У досліджуваних текстах зафіксовано такі моделі фразеологізмів побудовані за зразком підрядних словосполучень: «прикметник» + «іменник», «іменник» + «родовий

відміннок іменника», «іменник» + «прийменник» + «іменник», «прийменник» + «прикметник» + «іменник», «прийменниково-відмінкова форма іменника» + «прийменниково-відмінкова форма іменника», «дієслово» + «іменник із прийменником або без нього».

Фразеологічні одиниці, що являють собою конструкції із сурядними сполучниками, складаються із компонентів, між якими існують синонімічні або антонімічні відношення. Фразеологізми – порівняльні звороти з препозитивним підрядним сполучником за лексико-граматичним значенням співвідносяться з дієсловами, прислівниками та виконують відповідну синтаксичну роль у реченні. Фразеологізми – прийменниково-відмінкові конструкції – своєрідний розряд стійких виразів, які мають цілісне значення і складаються з одного повнозначного слова (іменника, прикметника, займенника), поєднаного зі службовим. Треба відзначити, що дана конструкція є найпоширенішим типом у газетно-журнальному заголовкові.

До фразеологічних одиниць, співвідносних з реченням, належать здебільшого структури, представлені прислів'ями, приказками, примовками й крилатими словами. Серед них розрізняємо фразеологізми, що становлять прості речення (двоскладні – поширені / непоширені, заперечні / стверджувальні; односкладні – називні, означено-особові, неозначено-особові, узагальнено-особові, безособові), і фразеологічні одиниці, які за будовою співвідносні із складними реченнями (складносурядними, складнопідрядними, безсполучниковими).

Видозміни інваріантної структури фразеологізмів у різних контекстах спричиненні взаємодією постійного й перемінного складників у мовній свідомості особистості, а також впливом мовної практики соціуму в конкретний історичний період. У компонентах заголовкових комплексів газетно-журнальної публіцистики зафіксовано фразеологічні одиниці, переосмислення й трансформація яких спрямовані на створення експресив публіцистичному дискурсі.

У досліджуваному масиві публіцистичних текстів виокремлюємо такі семантичні перетворення фразем без зміни їх лексико-граматичної структури:

- переосмислення, наприклад, початкові значення стійкого словосполучення, *приводити / привести до пам'яті / до тями, до притомності* кого «1. Виводити із стану непритомності... 2. Допомогати комусь повернутись до реальності, схаменутися, опам'ятатися» («Словник фразеологізмів української мови») у заголовку «Чорний нап» *приведуть до тями* («Наступного тижня уряд відпрацює заходи, щодо виведення з «тіні заробітної платні») (ДУ, 2.11.2009) трансформуються, що зумовлено змістом статті, - «зробити реальним, викрити приховане»;

- семантична двоплановість виникає внаслідок поєднання в тексті слів однієї тематичної групи. Порівняймо заголовок «За кабана *підсунув свинню*» (підкладати, підсувати, підставити) / підкласти (підсунути, підставити) свиню кому – «Навмисне чи ненароком завдати кому –небудь прикрощів, чинити підлість або діяти підступно проти когось» (Словник фразеологізмів української мови) із текстом статті. В одному з дворів села Ямпінь за двох гарненьких кабанчиків він *підсунув* господарям свиню розраховувачись із пенсіонером фальшивими купюрами номіналом 20 гривень» (ВЗ, 19.02.2006);

- буквалізація, порівняльний фразеологізм дах ґкриша, стріха) відлітає, їде / поїхала – «психічний розлад» («Словник сучасного українського сленгу») і його буквальне

значення в тексті.: «Дах поїхав. А з ним – вболівальники» - зіставимо з текстом: «...під час футбольного матчу на трибуни стадіону завалився дах») (УМ, 08.05)

Семантичні перетворення дозволяють використовувати наявні в мовному фонді фразеологічні одиниці без зміни їхньої будови, але в такому контексті, який розвиває в них значення, відмінні від семантики узуальних одиниць. Цей процес спричинений загальномовною тенденцією до економії виражальних засобів коли одна структурна форма використовується для передавання кількох значень.

Структурно-семантичні зміни фразеологізмів пов'язані з утворенням оказіональних стійких сполучень слів, які в подальшому можуть бути засвоєнні загальною мовою, усталитися й використовуватися як окремі фразеологічні одиниці. Фразеологічні кальки й запозичення як у незмінному так і модифікованому вигляді функціонують у заголовках комплексів журнально-газетної публіцистики, зберігаючи певний відтінок новизни, виступаючи носіями виразної-експресії, яка має своєю образністю привернути увагу читача. Найбільше в досліджуваному матеріалі зафіксовано, кальок з англійської мови та російської мови: крилаті вирази, афоризми, цитати, що прийшли з російської мови, уживаються для створення публіцистичного заголовка найчастіше, а джерелом для багатьох модифікованих фразем-кальок стала російська література, зокрема твори таких відомих авторів, як Л. Толстой: «*Між війною і миром*» (УМ, 15.01.200):

- «Війна і мир»; М. Некрасова: «*Кому живеться добре в Україні*» (УМ, 06.10.2003) – «Кому на Руси жить хорошо?»; В. Маяковський: «*Я дістаю з широких штанин... імунітет*» (ДУ, 12.11.2005) – «Я достаю із широких штанин [...] паспортину»;

Джерелом для модифікації фразем слугують і *крилаті вислови з кінофільмів*: – «*Кавказька полонянка*»: «*Красуня, актриса, модель, журналістка, але не комсомолка*» (УМ, 02.02.2009), «*Діамантова рука*»: Хто замовляв таксі на Дубровку?;

– модифіковані назви кінофільмів «Іван Васильович змінює професію»: *журналіст міняє професію. На шпигуна?* (УМ, 17.01.2008); «Місця зустрічі змінити не можна»: «Місця суду змінити не можна» (УМ, 13.02.2010); Зафіксована значна кількість фразеологізмів названого типу підтверджує вплив кіно і телебачення на мовну практику соціуму й зокрема на публіцистичні тексти.

Заголовки з фільмів і пісень виконують, насамперед, рекламну функцію, органічно вплітаються в контекст статті, є впізнаваними й водночас завантажені новим змістом, що відповідає тематичному наповненню матеріалу.

Чимало в досліджуваному публіцистичному масиві є кальок і запозичень з англійської мови. І зумовлено це екстралінгвістичними чинниками: перенесенням реалій із різноманітних сфер англійського життя, що стимулює засвоєння певних мовних елементів. Поширення англійської мови у сфері бізнесу й політики спричиняє вживання калькованих і транслітерованих виразів насамперед із цих галузей: «*Утретє без краваток пройде саміт...*» (УМ, 01.03.200) – калька з англійської meeting without ties – зустріч перших осіб держав у неофіційній обстановці.

Як правило, фразеологізми – запозичення й кальки, що служать для створення елементів заголовкового комплексу, зазнають таких структурно-семантичних трансформацій, як: усичення, субституція компонентного складу, розширення фразеологізму за рахунок уведення нових лексем, актуалізація початкової семантики фраземи, розширення фразеологічного значення, використання схеми фразеологізму для створення контекстуальних фразем – оказіоналізмів, фразеологічна алюція.

Значна кількість фразем, що зазнали структурно-семантичних перетворень дозволяє відзначити, що існують так звані фразеологізми-трансформери – як ознака газетно-журнального тексту, а заголовок у формі модифікованої фразеологічної одиниці є структурно самостійною одиницею тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Калякіна О.О. Модифіковані фразеологізми – запозичення в заголовках української преси кінця ХХ початку ХХІ століття // Вісник Запорізького нац.ун-ту. – 2006. – № 2 – С. 114-123.
3. Калякіна О.О. Еліпсис фразеологізмів у заголовках української преси кінця ХХ – початку ХХІ століття // Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. 29-31 березня 2006., Київ. Т. 3/ за ред. А.Г.Гудманяна, О.В.Петренка. – К.: Нац. авіац. ун-т, 2006. – С. 42-44.
4. Русанівський В.М. Естетика художнього слова // Культура слова. – К.: Наукова думка, 1976. – Вип. 11. – С.15-17.
5. Русанівський В.М., Єрмоленко С.Я. Життя слова. – К.: Вища школа, 1978. – 158 с.
6. Словник фразеологізмів української мови / Уклад. В.М. Білоноженко та ін. – Наук. думка. – К., 2003. – 1140 с.

Сіроштан Т. В., Костенко Г. О.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ЛЕКСИКА НА ПОЗНАЧЕННЯ ФІЗИЧНИХ І ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ЛЮДИНИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Лексика на позначення психічних і фізичних станів людини представлена в словнику сучасної української мови іменниками, що називають поняття, пов'язані з функціонуванням органів відчуттів, і співвідносяться з лексемами *чутти, відчувати, почувати*. Традиційно такі найменування відносять до абстрактної лексики (поряд із назвами почуттів, процесів, якості, рис характеру, різних виявів інтелектуального рівня людини, відносин між особами й народами), яка називає поняття, що не мають реального втілення (хоч виникнення та існування їх неможливе баз такої реальності) [6, с. 7–8].

На думку дослідників, найменування психічних і фізичних станів людини почали формуватися в окрему лексико-семантичну групу ще в праслов'янський період [3; 8], а вже в давній руськоукраїнській мові вони утворювали “розгалужену мікросистему” [4, с. 40]. У подальші періоди розвитку мови абстрактні іменники зі значенням психічних і фізичних станів людини активно поповнювалися новотворами [7].

Слова з аналізованою семантикою становлять у сучасній українській мові частину термінологічних систем медицини, психології, філософії та інших наук. Вони

неодноразово привертала увагу мовознавців, зокрема Н. Медведовської [1], О. Микитюк [2], В. Німчука [3; 4], З. Піскозуб [5], Л. Полюги [6; 7], Н. Томи [10]. Однак спеціальних досліджень, присвячених вивченню найменувань психічних і фізичних станів людини в сучасній українській мові, немає. Це зумовлює актуальність нашої розвідки.

Метою дослідження є встановити коло лексем на позначення психічних і фізичних станів людини на матеріалі 11-томного "Словника української мови" [9], визначити тематичні підгрупи такої лексики й особливості словотвірної структури зазначених іменників.

Лексика на позначення **фізичного стану** людини пов'язана з поняттями, що вказують на життя особи, її народження, існування і смерть, фізичне здоров'я, силу, самопочуття [10, с. 87–88]. У сучасній українській мові спостерігаються такі іменники із зазначеною семантикою: *акліматизування* (I 27), *батьорість* (СУМ I 86), *безживність* (I 128) "стан за значенням *безживний* – позбавлений ознак життя", *безкрів'я* (I 132) "стан за значенням *безкровний* – який утратив багато крові", *безпомічність* (I 140), *безсилість* (I 145), *боління* (I 214) "стан за значенням *боліти* – завдавати страждання, мучити", *брезкність* (I 232) "стан за значенням *брезкий* – набряклий, опухлий (про тіло, обличчя)", *вимирання* (I 431), *виснаженість* (I 491) "стан за значенням *виснажений* – ослаблений, змучений утомою, працею", *виснаження* (I 491) "те саме", *глухонімота* (II 89) "стан за значенням *глухонімиий*", *глухота* (II 89), *голодування* (II 114), *замерзання* (III 205) "стан за значенням *замерзати* – дуже мерзнути", *запаморочення* (III 243), *засліплення* (III 314), *клякнення* (IV 194) "стан за значенням *клякнути* – дуже змерзши, ставати малорухомим, утрачати чутливість, дубіти", *миршавість* (IV 716) "властивість за значенням *миршавий* – який має непривабливу зовнішність, нездоровий, жалюгідний вигляд", *сонливість* (IX 457) "стан за значенням *сонливий* – який любить багато спати, схильний до сну; який хоче спати, охоплений сном", *ситість* (IX 207), *хворобливість* (XI 47), *ціпеніння* (XI 239) "стан за значенням *ціпеніти* – ставати нерухомим, втрачати гнучкість, рухомість (від холоду, вогкості, хвороби)", *шаріння* (XI 413) "стан за значенням *шаріти* – ставати, робитися червоним (переважно про обличчя)" та ін.

Стан людини, пов'язаний із її поведінкою, представлений в аналізованому словнику такими найменуваннями: *бездіяльність* (I 126), *енергійність* (II 480), *жартівливість* (II 512), *завмирання* (III 53), *завороження* (III 60) "стан за значенням *заворожений* – який зазнав дії, впливу чарів, чаклунства", *заклопотаність* (III 149), *лінівність* (IV 516), *невгамовність* (V 252) "стан за значенням *невгамовний* – який не може вгамуватися, заспокоїтися, надто рухливий" тощо.

На позначення узагальненого поняття **психічного стану** в сучасній українській мові використовуються іменники, що вказують на душевний стан, емоції, відчуття людини, пов'язані зі сприйняттям нею навколишнього світу. До цієї лексико-семантичної групи належать такі найменування: *безвольність*, *безвільність* (I 122), *бездумність* (I 127) "стан за значенням *бездумний* – позбавлений будь-яких думок", *безжурність* (I 128) "стан за значенням *безжурний* – який не журиться, не схильний до журби, турбот", *безтямність* (I 150) "стан за значенням *безтямний* – який утратив самовладання, розуміння, свідомість", *безумність* (I 151), *біснуватість* (I 190) "стан за значенням *біснуватий* – психічнохворий, божевільний", *веселість* (I 339), *відвикання* (I 563) "стан за значенням *відвикати* – втрачати звичку робити що-небудь", *горювання*

(II 139), дезорієнтація (II 232), дразливість (II 405) “стан за значенням дразливий – який перебуває у стані нервового збудження”, дразливість (II 405) “те саме”, дратівливість (II 409) “те саме”, екзальтованість (II 455), зажуреність (III 124), закоханість (III 161), заляканість (III 198), замисленість (III 209), замріяність (III 223), занепокоєність (III 229), занепокоєння (III 229), занімілість (III 231) “стан за значенням занімілий – мовчазний, непорушний”, заніміння (III 231) “те саме”, збентеженість (XI 684), збудливість (III 455), кохання (IV 313), лякливість (IV 579), незадоволеність (V 307), самозабуття (IX 35) “стан забуття себе, своїх турбот, думок, переживань”, самозаспокоєння (IX 36), самопевність (IX 42), сердитість (IX 132), скаженість (IX 239), щасливість (XI 572) та ін.

Окремі іменники, на нашу думку, позначають стан людини з погляду сприйняття її іншими, наприклад: вабливість (I 273) від вабливий “який вабить, принаджує”, звабливість (III 457) “те саме”, непривабливість (V 367) від непривабливий “який не приваблює зовнішнім виглядом або іншими якостями, особливостями”, привабливість (VI 566), принадливість (VI 687) від принадливий “який вабить, викликає сильний потяг до себе якими-небудь якостями, властивостями” тощо.

Варто зазначити, що деякі іменники з аналізованою семантикою називають поняття, які відповідають як психічному, так і пов'язаному з ним фізичному стану людини, наприклад: безпорадність (I 140) “стан за значенням безпорадний – неспроможний своїми силами впоратися з чим-небудь; який потребує допомоги”, пор. діалектне безрадність (I 143) “те саме”, видужання, видужування (I 393), виродження (I 474) “стан за значенням вироджуватися – втратити кращі риси, ставати гіршим”, відчування (I 662), марення (IV 626), маячення (IV 660) “стан за значенням маячити – незв'язно, невиразно говорити уві сні або в гарячковому стані”, маячіння (IV 660) “те саме”, навіженість (V 33), напівнепритомність (V 147), подразливість (VI 756) “властивість за значенням вражливий – який легко й швидко піддається зовнішнім подразненням; який має підвищену здатність нервово збуджуватися, реагувати на образи”, самостійність (IX 47) тощо.

Стан людини, пов'язаний із її життям у суспільстві, також має безпосереднє відношення до її психічних і фізичних якостей, можливостей, тому окремі найменування вважаємо за доцільне розглянути серед аналізованих іменників, наприклад: бездомність (I 126), безправність (I 141), безпритульність (I 142), самотність (IX 28) “стан за значенням самотній – який залишився, живе наодинці”, самота (IX 47) “те саме”, самотність (IX 48) “те саме” та ін.

Процеси формування словотвірної структури аналізованих дериватів відзначаються певною закономірністю. Найпоширенішими, за нашими даними, виявилися похідні відприкметникового походження на *-ість* (*безсилість, безжурність, дратівливість*). У словотвірній структурі віддієслівних іменників на позначення психічних і фізичних станів людини спостерігаються суфікси *-анн(я), -енн(я), -інн(я)* (*запаморочення, завмирання, марення, маячіння*). Інші похідні трапляються в обстеженому словнику як виняток і не становлять виразних лексико-словотвірних типів (*безкрів'я, глухота, глухонімота, дезорієнтація, самозабуття*).

Отже, у лексичній системі сучасної української мови іменники на позначення фізичних і психічних станів людини становлять велику за обсягом лексико-семантичну

групу, кожен елемент якої характеризується конкретним лексико-словотвірним значенням і утворюється за допомогою певного набору дериваційних засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Медведовська Н. В. Розвиток абстрактної лексики в ранньоноворхньонімецькій мові (на матеріалі полемічних текстів XVI ст.): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2003. 211 с.
2. Микитюк О. Р. Українські абстрактні іменники в загальноновживаній і термінній лексиці: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Державний ун-т "Львівська політехніка". Львів, 1997. 282 с.
3. Німчук В. В. Лексика давньоруської мови. *Історія української мови. Лексика і фразеологія / відп. ред. В. М. Русанівський*. Київ: Наукова думка, 1983. С. 29–163.
4. Німчук В. В. Праслов'янська лексика. *Історія української мови. Лексика і фразеологія / відп. ред. В. М. Русанівський*. Київ: Наукова думка, 1983. С. 15–28.
5. Піскозуб З. Ф. Семантичні та функціональні особливості абстрактних іменників французької мови: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.05. Київ, 2003. 24 с.
6. Полюга Л. М. Абстрактна лексика. Українська мова. Енциклопедія / редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. Київ: Вид-во "Укр. енцикл." ім. М. П. Бажана, 2004. С. 7–8.
7. Полюга Л. М. Українська абстрактна лексика XIV – першої половини XVII ст. Київ: Наукова думка, 1991. 240 с.
8. Сіроштан Т. В. Іменники з абстрактним значенням у лексичній системі праслов'янської мови. *Знакові величини у формуванні лінгвального образу світу українців: монографія*. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2017. С. 91–111.
9. Словник української мови: в 11 т. / уклад. І. К. Білодід та ін. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 1–11.
10. Тома Н. М. Семантико-стилістичні параметри функціонування абстрактної лексики у творах Петра Могили: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Національний авіаційний університет. Київ, 2012. 190 с.

Юрченко О. В., Башкірова Є. В.
*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ВНУТРІШНЯ ФОРМА СЛОВА В КОНЦЕПЦІЇ ВІЛЬГЕЛЬМА ФОН ГУМБОЛЬДТА

Внутрішня форма слова як одна з найскладніших мовних категорій та її роль у мовотвірному процесі давно привертає увагу лінгвістів, починаючи від В. фон Гумбольдта [2]. У XX ст. ця лінгвістична категорія стає предметом суперечок як

у вітчизняному мовознавстві, так і в європейському. На цьому етапі внутрішня форма слова розглядається як власне мовне, вузько предметне явище без урахування інтерпарадигматичності цієї категорії, що призвело до появи дещо однобічних та суперечливих поглядів на її сутність. У працях більшості вчених цього періоду аналіз внутрішньої форми слова нерідко звужувався до характеристики за окремими параметрами: за структурно-семантичним, де вона визначається як ознака, що мотивує зв'язок твірного слова із похідним (О.С. Кубрякова [3]); за номінативним, де її визначають як ознаку, що лежить в основі номінації (Б.О. Серебренников [4]), за когнітивним, де внутрішня форма співвідноситься з ознакою того поняття, на основі якого формується нове поняття (В.Г. Гак [1]); за експресивним, коли ця сутність інтерпретується як асоціативно-образна основа для оцінки з погляду функціонально-мовленнево-діяльнісного значення внутрішньої форми (В.М. Телія [5])

Дослідження проблеми змісту і форми в мові, її попереднє теоретичне обґрунтування належить, як відомо, німецькому мовознавцю, літературознавцю, філософу Вільгельму фон Гумбольдту (1767 – 1835). Його теорія мови, зокрема вчення про форму мови, була і залишається **актуальною** для вітчизняної науки. В. фон Гумбольдт, користуючись доступними йому термінами, прагне всебічно і переконливо виразити сутність мови і досягає цього у своїх антиноміях, виокремлюючи передусім діяльнісну природу мови.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб репрезентувати лінгвістичний аспект категорій змісту та форми слова в концепції В. фон Гумбольдта.

Більшість дослідників творчості В. фон Гумбольдта наголошували на тому, що одна з центральних категорій його концепції мови – форма – визначена зовсім не чітко і тим самим допускає різне розуміння і тлумачення. Якщо у мові Гумбольдт вбачав «постійно повторювані зусилля духу, спрямовані на те, щоб зробити артикульований звук засобом вираження думки» [2, с. 70], то форму мови він визначав як «постійне і єдинообразне в цій діяльності духу, яка возвеличує членороздільний звук до вираження думки, взяту в усій сукупності своїх зв'язків і системності» [2, с. 71]. Мову В. фон Гумбольдт уявляв як саму діяльність (*energia*), а не як продукт діяльності (*ergon*). Причому активним рушієм цієї діяльності він вважав форму мови. Тому вчений робить висновок: «Розуміння форми дозволяє досліднику стати на шлях пізнання таємниць мови і вираження її сутності» [2, с. 72].

Мова для В. фон Гумбольдта – це насамперед творче знаряддя, творчий орган вираження мислення, формування думки. Інтелектуальна діяльність і мова утворюють нерозривну єдність. Без мови мислення не може стати ясним, уявлення не може стати поняттям. Іще не витворене цілком поняття оформляється і закріплюється в слові. Слово – відображення образу предмета, створеного в душі мовця. «Слово – не еквівалент предмета, що сприймається чуттєво, а еквівалент того, як він був осмислений мовотворчим актом у конкретний момент винаходження слова, – писав В. фон Гумбольдт. – Саме тут – головне джерело розмаїття виразів для одного і того ж предмета; так, у санскриті, де слона називають то тим, що двічі п'є, то двозубим, то одноруким, кожен раз уявляючи один і той же предмет, трьома словами позначені три різні поняття» [2, с. 103]. Слово, власне, не містить готового поняття, воно лише підказує спосіб утворення понять властивими йому засобами. Тільки звук дозволяє думці виявитись у мовленні, стати доступною для чуттєвого сприймання. У реальному

мовленні думки із суб'єктивних, якими вони були до початку мовлення, стають об'єктивними елементами і вже такими повертаються в мозок людини, де використовуються для творення нових думок. Людина може досягнути світорозуміння лише в тому випадку, коли вона володіє ясністю і визначеністю думки шляхом сумісного мислення з іншими. Це досягається через втілення думки в звукову форму, через об'єктивацію думки.

В. фон Гумбольдт, підкреслюючи нерозривну єдність мови і мислення, указує водночас і на те, що дух людини постійно прагне звільнитися від пут мови, яка обмежує, сковує внутрішні відчуття людини, загрожує навіть задушити їх своєю природою. Маючи взагалі символічний характер, мова має відповідати мисленню своєю будовою, інакше вона недосконало буде відбивати те, з чим безпосередньо пов'язана. Сукупність словникового складу мови відтворює обсяг її світу, граматична будова мови дає уявлення про організм мислення. Мова має супроводжувати думку, надавати думці можливість у безперервній послідовності переходити в мові від одного елемента до іншого і знаходити знаки для всього, у чому вона має потребу для свого зв'язку. Але мислення, як і поняття, не може звільнитися від слова, як людина не може перемінити обличчя. І ця суперечність, ця боротьба між думкою і словом веде до витончених утворень, до збагачення мови «розумовим змістом».

В. фон Гумбольдт вважає, що розвиток мови має дві фази: творення і перетворення. Перша, коли звукотворча сила звука перебуває на піднесенні і в живій діяльності; друга, коли повністю встановилася хоча б зовнішня мовна форма і настає удавана зупинка, за якою відбувається неприхований спад цієї творчої чуттєвої сили. Але у фазі спаду в мові можуть виникати нові життєві принципи і здійснюватися вдалі перетворення.

У мові, на думку В. фон Гумбольдта, фіксується певний світогляд, що відбиває духовні якості її носія. Зумовлюється це тим, що вся мова перебуває між людиною й природою, яка впливає на неї внутрішньо й зовнішньо. Людина оточує себе світом звуків, щоб сприйняти й засвоїти світ предметів. Оскільки сприймання і діяльність людини залежать від її уявлень, то її ставлення до предметів цілком визначається мовою.

Дослідження закономірності поєднання звука і значення є, за Гумбольдтом, головним у проблемі форми і змісту. З цього погляду він застерігає від звуженого розуміння категорії форми. Вчений не обмежується розумінням граматики і лексики: «Поняття форми виходить далеко за межі словосполучення і словотворення» [2, с. 72]. Форма мови не вичерпується лише перерахованими факторами. Це лише окремі прояви форми, яка уявляється фон Гумбольдту як дещо постійне, загальне і єдинообразне в діяльності духу.

Форма в розумінні В. фон Гумбольдта є активною мовотворчою основою. Вона, з одного боку, протиставляється звукові як матеріалу, який сам по собі не належить мові. З іншого – і зміст, узятий сам по собі, створений на основі сприйняття і відображення в мисленні явищ дійсності, також не належить мові. Це позамовний зміст. Форма виявляється необхідним посередником між двома різними за своєю природою явищами – матеріалом і змістом. Саме під впливом форми звук як матеріал перетворюється в артикульований звук, або зовнішню форму, здібну створювати органічну єдність із думкою. Але і зміст може бути виражений у мові тільки під впливом і за допомогою

форми. Отже, В. фон Гумбольдт надав формі визначального значення в мові. Завдяки формі, поєднання звука і думки має характер синтезу, який створює дещо нове, що не містилося в жодній із сполучуваних частин як таких [2, с. 107]. Під впливом і за допомогою форми і звук, і зміст видозмінюють свою природу, реалізуючись у такому видозміненому вигляді як аналогії форми. Під впливом форми звук стає членороздільним, артикульованим, демонструючи своєю членороздільністю дискретний характер прояву як самої форми, так і реалізованого за її допомогою змісту. Тому форма так чи інакше присутня в кожному елементі мови, не втрачаючи при цьому своєї єдності і систематичності. Саме в такому вигляді і зовнішня, і внутрішня форма, і зміст стають мовними чинниками, тобто об'єктивуються, і тим самим стають надбанням колективу, об'єктом подальшої оцінки, удосконалення і розвитку.

Єдність форми і змісту, отже, неможлива без аналогії, ізоморфності зовнішньої, внутрішньої форм і змісту. Саме ця аналогія й ізоморфність дозволяють поєднати, здавалося б, не сполучувані за своєю природою речі – звук як матеріал і значення, а тим самим зрозуміти, відобразити і закріпити в мові зовнішню, протиставлену людині діяльність. Антиномії слова (єдність і одночасно протилежність зовнішньої форми, внутрішньомовної форми і змісту) дозволяють виразити в слові загальне й одночасне, постійне й рухоме. Такий характер мови забезпечує взаєморозуміння в живому мовотворенні: загальне стабільне в значеннях мовних одиниць є основою взаєморозуміння, але разом з тим не виключає індивідуального одиничного як мети і продукту конкретного мовотворення, що, як правило, і є предметом повідомлення.

Отже, Гумбольдт дійшов до висновку, що форма має ідеальну природу, впливає і на матеріал, перетворюючи його у форму зовнішню, і на зміст, організуючи, препаруючи його відповідно до своєї внутрішньої будови.

Саме на цих теоретичних підвалинах будується вчення лінгвіста про внутрішню і зовнішню форми. Зазначимо, що, розрізняючи їх, учений має на увазі звукову і внутрішню форми не слова, а мови в цілому. Однак його розуміння внутрішньої форми аж ніяк не заперечує її наявності в окремих фрагментах мови, виразах, словосполученнях, словах. Оскільки форма проявляється в живій мовленнєвій діяльності як єдиний спосіб функціонування мови, який розкривається в кожному її елементі, то досягнути чи відокремити форму як ціле неможливо.

Такий висновок підтверджується самою теорією Гумбольдта, який розділяє не тільки внутрішню форму мови в цілому, пов'язуючи її з національною своєрідністю, але й внутрішню форму мови як індивідуальну особливість, що реалізується в мовленні. Крім того, вчений вважає, що своєрідність внутрішньої форми полягає в способі позначення понять і потребує узгодження між елементами внутрішньої і звукової форми мови.

На підставі таких роздумів можна також стверджувати, що внутрішня форма мови не є такою, що не розчленовується. Складаючи загальнонаціональну і разом з тим індивідуальну специфіку мовного «прочитання» світу, внутрішня форма мови повинна складатися з окремих блоків, складних чи елементарних конструкцій, елементів. На цій основі можна стверджувати, що започатковує цю умовну ієрархію внутрішня форма простого слова як окремий суцільно оформлений розумовий образ.

Погляди В. фон Гумбольдта на форму і зміст мови дали могутній поштовх подальшому теоретичному осмисленню і конкретним дослідженням цієї проблеми у лінгвістиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация (общие вопросы) / Отв. ред. Б.А.Серебренников, А.А.Уфимцева. – М.: Наука, 1977. – С.230-293.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 398с.
3. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. – М.: Наука, 1981. – 200с.
4. Серебренников Б.А. Номинация и проблема выбора // Языковая номинация (общие вопросы) / Отв. ред. Б.А.Серебренников, А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1977. – С.147-187.
5. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / АН СССР, Ин-т языкознания. Отв. ред. А.А.Уфимцева. – М.: Наука, 1986. – 142 с.

Юрченко О. В., Тарабрина Л. В.
*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ ДІЄСЛІВНОЇ СИНОНІМІЇ

Особливе місце в мовотворчості українських письменників посідають фразеологічні дієслівні синоніми, що складає предмет нашої уваги. Їх теоретичним аналізом займалося чимало мовознавців. Наприклад, Лагутіна А. В. і Кочерган М. П. звернули увагу на лексичну сполучуваність і синонімію; міжрівневою синонімією і теорією граматичного значення займалися Русанівський В.М., Колесников О.А., Іжакевич Г.П., Ткаченко О.О., Новикова О.О.; синоніми в лексикографії досліджували Нечитайло О.І., Паламарчук Л.С., Ващенко В.С., Тараненко О.О., Прадід Ю.Ф., Кочерган М.П.; свій внесок у дослідження термінологічної синонімії зробили Боресюк І., Непийвода Н., Корепанова А., Циткіна Ф., Чучка П., Онуфрієнко Г., Панько Т.; питання словотворчої синонімії вивчали Родніна Л., Іщенко Н., Фридорак В.; зокрема, про дієслівну синонімію писали Миرونюк Н.П., Бублейник Л.В., Голубовська І.О.

Як відомо, уміле й доречне використання синоніміки – один із найважливіших показників майстерності письменника, публіциста, оратора. Синонімія якнайкраще репрезентує лексичне багатство мови, є невичерпним джерелом стилістики. Використання синонімічних засобів допомагає письменнику не лише уникати повторів, а й створювати відповідний настрій, точно передавати думку, почуття, враження читачеві, але індивідуальну манеру мовлення автора більш виразно, на нашу думку, визначають фразеологічні синоніми.

Вагомий внесок у вивчення цієї сфери лінгвістики зробили вітчизняні та зарубіжні вчені: Білодід І.К., Виноградов В.В., Жовтобрюх М.А., Копиленко М.М., Скрипник Л.Г., Франко І.Я. Фразеологічні одиниці досліджуються багатоаспектно та глибоко. Проте при всіх успіхах фразеологічної науки багато її проблем залишаються ще недостатньо вивченими. Однією з таких проблем, що вимагає детальнішого і глибшого вивчення, є

синонімія фразеологізмів, насамперед на матеріалі української мови. Вивчення синонімічних відношень між фразеологічними одиницями поглиблює наше уявлення про мову як систему, має велике значення для теорії фразеології, для лексикографічної практики, культури мови.

Розмаїття фразеологічного матеріалу та перспективи класифікації фразеологічних дієслівних синонімічних рядів у синонімічні серії уможлиблює комплексний аналіз фразеологічної системи української мови. Наводимо як приклад багатства синонімії в українській мові синонімічний ряд із дієсловом “говорити”. Нами встановлено, що означений синонімічний ряд складається з 15 підгруп, що пояснюють відтінки значень.

Говорити – має до 15 відтінків значень і відповідно підгруп, які пояснюють ці відтінки:

- (**усно повідомляти що-небудь**) *вести мову (річ)*; (голосно висловлюватись, переходячи на крик) *здіймати галас*; (починати говорити) *здіймати річ*; *заводити мову*, (продовжувати говорити) *вести далі*; (говорити скупю, нехотя) *ронити слово (слова)*; (промовляти швидко, часом недбало або час від часу) *кидати слово (слова)*; (вставляти в чію-небудь розмову свої слова, перебивати чіюсь мову) *вкидати* (укидати, докидати, увертати, вставляти) *слово(співце) впадати в річ* кому, чію.

Наприклад: *Довкола відбуваються такі події, а він веде мову про дурниці* (В.Собко); – *А знаєш, Тимофію, куди ходім? – перегодя трохи, веде річ Пацюк.* – *До пана!* (П.Мирний); *Мало не з кожним заїжджим заводить Демид мову про того свого генерала і дивується, що ніхто про нього не чув і не знає* (О.Гончар);

- (**говорити невизначно, нерозбірливо, мимрити**) *ковтати (жувати) слова*; (ледве розтуляючи рота від гніву) *цідити [слова] крізь (через) зуби*; *крізь зуби казати*; (*гугнявити*) *балакати в ніс*.

Наприклад: – *А ти чого така? – трохи згодом питає він, ковтаючи слова* (П.Мирний); – *А-а, ну, це, знаєш ... Діжа жував слова. Він наче подавився кісткою від риби* (П.Загребельний); ... *Говорить неначе слова через зуби цідить, ще й не договорує думок* (І.Нечуй-Левицький);

- (**говорити щось незначне, несерйозне, пусте**) *теревені правити* (розводити, точити, гнути, плести); *теревені-вені правити*; *ляпати (лопотати, лепетати, ляскати, плескати, клепати, молоти, плести) язиком*; (довго говорити про щось неістотне, беззмістовне, базікати) *мозолити свій язик*; *чесати язика, переливати з пустого в порожнє*, (проводити час в розмовах про щось незначне, смішне, несерйозне); *точити яси (баляси, баляндраси, баляси та баляндраси)*; *брехні точити (справляти, терти)*; *боби (на бобах) розводити*; *бали точити (розводити)*; *ханьки м'яти*; (дотепне вигадувати щось) *заливати гусара*.

Наприклад: – *Він [Хома:]без увагу правив теревені, поблискуючи з-під розкуйовджених вусів білими молодими зубами* (О.Гончар); *Я так не люблю, не терплю тих, що надто язиком ляпають* (О.Корнійчук); – *Кажуть, що жінки люблять поговорити. А ви, мужчины, переливаєте з пустого в порожнє ось уже чималий час* (Ю.Яновський); *Хто баляндраси точить, хто лає подушне й мирське* (Є.Гребінка); – *Чого мовчиш, бабо? – Нема мені про що з тобою бали розводити* (М.Стельмах);

- (**говорити щось беззмістовне**) *городити теревені (дурниці)*; *гнути всячину*; *плести (верзти) нісенітничі (нісенітничю, небилиці)*; *смаленого дуба плести (правити)*; *плести харки-макогоненки*; *розказувати (наговорити, набалакати, намолоти, наплести)*

сім (десять) мішків (кіп, лантухів, три мішки) гречаної вовни [і всі неповні]; *наговорити* (розказати) [що] на вербі *груші* [ростуть, а на осиці *кислиці* (а на сосні *яблука*)]; *знати* (погнати, гонити, плести) *химери*; *ахінеї* (ахінею) *гонити* (нести, вернути, здіймати); *харамани* (хармани, фармани) *плести* (знати); *сон* *рябї* *кобили* *розказувати*; *химерні* *кури* *розводити*; *про химерні* *кури* *торочити*.

Наприклад: – **Дурниці** ти **Парамоне**, **говориш**, все тобі **жарти** на умі (Ю.Янковський); **Вона** [Соломія] **сідала на лаві, а він** [Остап] **мовчки дивився червоними з гарячки очима** або **плів нісенітницї** (М.Коцюбинський); **Нема ніде нічого, а вона** **якогось дуба смаленого править та обіцяє** **груші на вербі** (Л.Українка); **Вона** [:Олександра] **їй на хвилину невгавала, усе плела харки-макогоненки, розказувала сім мішків гречаної вовни**; – **Годі тобі дівчино! Ти розкажеш, такого, що на вербі груші, а на сосні яблука ростуть!** (М.Вовчок); **А то сидить в брилі, в керїї, з товстою книжкою в руках, і всім, бач, гонить ахінеї, і спорить о своїх правах** (І.Котляревський);

- (**говорити багато і швидко**) **сипати** **словами** (**слова**) [як (мов, наче, неначе) горохом (горох)]; як **горохом** **обсипати**; **захлинати** **словами**.

Наприклад: **Тим часом Волочиха сипала словами, наче горохом...** (І.Нечуй-Левицький); **Жінки, аж захиляючись словами, навперебїй виливають їй своє обурення** (О.Гончар);

- (**говорити одне і те ж**) **заводити** (**затягувати, затягти**) **своє** (свої); **товкти** (твердити, торочити) **своє** (одно); (**набридливо повторювати те саме**) **жувати** (**пережовувати**) **жуйку** (**жвачку, клоччя, вовну, мотлох**).

Наприклад: – **Куди ж я піду? – знов я їм своє товчу** (П.Мирний); **Данило Самойлович твердив одне: “Швидше віддайте її за мене!”** (М.Вовчок);

- (**говорити гнівно**) **кидати** (**вергати**) **громи, метати** **громи** **блискавки**.

Наприклад: **Ви, шановний добродію, ... не раз ... кидали громи на нелюбих вам послів або артистів** (І.Франко); **І Панас Максимович знову почав метати громи й блискавки на непокірного сина** (В.Минко);

- (**чистосердечно розповісти комусь про що-небудь**) **відкривати** (**відкрити**) **душу** (**серце**) **кому**; **звіряти** (**звірити, виливати, вилити**) **душу** (**серце**) **кому**; (**повсюдно розголошувати**) **у великий дзвін** **дзвонити**; **в усі** [дзвони] **дзвонити**.

Наприклад: **Скільки ж то разів, зустрічаючись на вулиці, хотів промовити до неї, відкрити їй своє серце** (І.Франко); **У Орісі не було такої подруги, що їй могла б вона звіряти свою душу** (Б.Грінченко); – **Дай мені адресу якої-небудь вчительки або агрономші. – Для чого? Напишу їй листа, виллю душу** (О. Гончар);

- (**розмовляти з ким-небудь**) **заводити** (**завести, розпочати**) **розмову** (**балачку, балачки**); **вести** **розмову** (**бесїду, балачки**); **точити** **балачку**; **справляти** **балачку**; **розводити** **балачки**; **вдаватися** (**заходити**) **у** (в) **розмову** (в **бесїду**); **вступати** (**встрявати, устрявати**) **до розмови** (в **розмову, в балачку**).

Наприклад: **Чїпка з Грицьком ведуть розмову про хазяїство** (П.Мирний); **Дивно! Патриції, замість їти на збори, ведуть якісь балачки по кутках!** (Л.Українка); – **Ми, жінки, цікавіші од вас і не всі любимо тільки справляти балачку про квіти та вишивання** (І.Нечуй-Левицький); **Його ображало, що якийсь наймит ... устряває до розмови, як з рівним** (М.Коцюбинський);

- (**не виявляти стриманості в розмовах**) давати волю язикові; розпускати язика (губу); (подовгу сперечатися) розводити дискусію.

Наприклад: Але Марта була не з таківських; вона говорила й говорила багато, а як більше сердилась то більше **давала волі** своєму **язикові** (І.Нечуй-Левицький); [Міліціонер:] Громадяни, давайте не будемо **розводити дискусію**. Підпишіть протокол. (О.Корнійчук);

- (**висловитися відверто, прямо**) викладати на чистоту; різати правду в вічі; різати правду-матінку [в очі (у вічі)]; називати речі своїми (їх) іменами; ставити (поставити) крапку (крапки) над "і".

Наприклад: **Різкий на язик, грубуватий**, як усі сини півдня, Сухобрус часом **грубо різав правду в вічі** не одним панам (І.Нечуй-Левицький); – Хай моя щиросердна відповідь не дивує і не обурює Вас: буду **різати правду-матінку у вічі** (С.Стельмах); Рано, мабуть, **ставити крапку** в цій давній історії. Спочатку треба **поставити** усі **крапки над "і"**, гуртом вимести сміття ("Україна" 28 серпня 1986 р.);

- (**говорити марно, попусту**) на вітер говорити (кидати слова); кидатися словами (словом). Наприклад: Він [доктор] **говорить**, **аби язик вертівся, - так собі, на вітер** (І.Нечуй-Левицький); Ніяка поважуюча себе людина, до якої прийшли на раду, не буде **поспішати й кидатись** нерозважним **словом** (Ю.Яновський);

- (**говорити щось неприємне, дошкульне, в'їдливе**) жалити язиком; голки заганяти; пускати шпильку (шпильки) кому; квітку пришпилити

Наприклад: "Правда моя, Парасю?" – **промовила** вона [Палажка] **наче з медом та з маком** (І.Нечуй-Левицький); Мелашка прийшла додому, і свекруха справдила своє слово: од того часу вона знов **облила** Мелашку **солодким медом**, а полин сховала десь у комору для Мотрі (І.Нечуй-Левицький);

- (**сказати що недоладне, недоречне**) попасти пальцем у небо⁴ утяти (утнути) до гапликів; бовкнути (вистрибнути) як (мов) Телел з конопель.

Наприклад: [Усі:] Ха-ха-ха! Попав [Гнат] **пальцем у небо** (М.Старицький); Ну й **утяла до гапликів**. Музика одне, а вона – друге (М.Старицький).

Отже, живе та художнє мовлення вражають багатством і виразністю свого фразеологічного складу, проте, на нашу думку, фразеологізми сьогодні є незаслужено забутими, а тому ми маємо повернути їх у словниковий обіг. Це сприятиме збагаченню, урізноманітненню нашої спрощеної прагматичним часом мови, а багатобарвне розмовне мовлення додатково збагатиться трохи забутими, але експресивно переконливими, вивіреними мовною практикою довгожителів-фразеологізмами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Олійник І. С., Сидоренко М. М. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний словник. 2-е вид., доп. та перероб. К.: "Рад. школа", 1978. – 448 с.
2. Ужченко В. Д., Авксентьев Л. І. Українська фразеологія. – Х.: Основа, 1990. – 167 с.
3. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови: навч. посіб. – К.: Знання, 2007. – 494 с.

ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОЇ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖНІЙ МОВІ

Одним із пріоритетних об'єктів дослідження сучасних лінгвістів є художній текст. З ним тісно пов'язана проблема вивчення індивідуальної мови письменника, стилістичного потенціалу художнього слова, яка залишається на часі.

У мовотворчості будь-якого письменника відображається об'єктивна дійсність, яка у межах художнього твору набуває певних видозмін залежно від мети автора. Така своєрідна інтерпретація дійсності розкриває індивідуальну специфіку кожного письменника. Апелюючи до свого уявлення про життя, митці відтворюють усю багатогранність світу за допомогою найрізноманітніших мовних засобів.

Розкодування художнього тексту, його лінгвістичний аналіз, пов'язані з пізнанням ідіостилію письменника. Науковці розглядають текст не лише як структурно-семантичну, змістову або інтонаційну одиницю. Їх цікавить когнітивно-мовленнєвий аспект, саме ті елементи художньої мови, через які розкриваються особливості авторського світобачення, своєрідність уживання національної маркованої лексики та фразеологічних одиниць, поєднання слів, використання граматичних ресурсів мови – все, чим досягається висока експресивність художнього тексту.

Розуміння художнього тексту є однією з найважливіших проблем лінгвістичної мовознавства. Мовотворчість будь-якого письменника – це, у першу чергу, відображення об'єктивної дійсності, яка в межах художнього тексту набуває певних змін залежно від мети автора. Саме в цій своєрідній інтерпретації дійсності міститься індивідуальна специфіка кожного митця. Звертаючись до свого уявлення про життя, письменник відтворює всю багатогранність навколишнього світу за допомогою найрізноманітніших форм мови.

Кожен митець має власні засоби та прийоми відображення дійсності та оцінки соціального життя. Їх сукупність формує індивідуальну словесно-художню творчість, яка певною мірою залежить від набутого досвіду мовного відтворення світу, від вже створеного арсеналу засобів літературного вираження.

Для розуміння мовотворчості будь-якого митця необхідне глибоке вивчення його ідіостилію. Сучасна стилістика подає багато трактувань цього поняття. Наприклад, Л. Мацько ідіолектом письменника називає "системність виразових засобів мови окремого митця, діяча культури чи іншого індивіда, яка вирізняє, виділяє його мову серед інших мовців" [4, с. 164].

Визначальною ознакою будь-якого художнього стилю є мова. Процес втілення ідейного задуму в індивідуальній мовній практиці докладно характеризує Л. Мацько. Вона вважає, що системність мовного стилю індивідуальної творчості ґрунтується на взаємозв'язку і взаємозалежності мови і мислення, на когнітивному характері мови. Письменник не тільки вибирає мовні засоби, він мислить та переживає ними і тому здатен створювати у своїй уяві і викликати в уяві читача художні образи або їх відмінні риси [4, с. 164]. Отже, виконуючи складову та естетичну функції, мовні засоби стають матеріалом, з якого вибудовується художня канва твору. Перебуваючи в постійній

взаємодії, вони допомагають письменнику відтворити суб'єктивне розуміння дійсності та інтерпретувати її.

Основним елементом художньої мови є слово. Воно стимулює психологічну мобілізацію та інтелектуальну активізацію суб'єкта, а також має здатність виражати внутрішній стан автора. Слово є основним фактором для тієї емоційної субсистеми мовлення, яка створює твір... Набуваючи у творі своєї експресивності, воно по-новому взаємодіє з іншими компонентами в межах загальномовної норми та знаходить складніші форми поєднання [1, с. 200-201].

За функціонуванням у тексті виділяють дві системи одиниць. До першої належать ті, що мають номінативний характер і є носіями інформації, а до другої відносяться одиниці, які виступають засобами образності і виразниками ідейного змісту. Таким чином, слово в художньому тексті має два типи значень – “пряме та художнє” [3, с. 131]. Встановити відношення між обома цими типами є одним із завдань лінгвостилістичного дослідження. На думку В. Виноградова, у художньому мовленні “будь-яке співвідношення елементів загальної системи мови змінюється і набуває нового змісту та образно-виражальної сили” [2, с. 141]. Тож слово виступає не просто зовнішнім знаком мислення, а є виразником художньо-естетичного задуму письменника.

Звичайним способом створення художньої мови є вживання слова в незвичній асоціації, яка призводить до виникнення своєрідних новотворів. Вживання митцями нестандартних лексичних форм та слів із новою семантикою Г. Винокур називає “новаторством” і поділяє його на “стилістичне і мовне” [3, с. 322-323]. “Перше полягає у вживанні нетрадиційних слів у літературному стилі мовлення, друге – у створенні образних засобів, які вводяться в загальний запас можливостей мовного вираження як нестандартні, нові форми” [3, с. 324]. Щоб осмислити свої враження від сприйняття навколишнього, митець “об'єктує їх у слові, слово це пов'язує з іншими, тобто творить образ” [4, с. 186]. Обидва різновиди мовотворчої діяльності перебувають у тісному взаємозв'язку та сприяють виникненню виражальних і зображальних засобів. Їх сукупність і становить систему образної мови.

В основі художньої лексики лежить оновлення словесних асоціацій, яке досягається шляхом перенесення слова в незвичне лексичне середовище або надання йому незвичного значення. Митці надають лексемам конотативної семантики, активно використовують пасивну лексику. По-новому переосмислюючи традиційні символи та історичні образи, митці добре відчують міру можливого у творчому зближенні народних традицій з досягненнями сучасного художнього слова. На думку В. Бойко, “фольклоризм того чи іншого письменника найяскравіше проявляється саме при аналізі характерних художніх образів, у творенні яких значну роль відіграли складові елементи народної творчості” [1, с. 253].

Митці змінюють основний зміст слова, застосовуючи механізми семантичних зміщень, що породжує нові значення, аспекти та погляди. На цьому ґрунті виникає розвинена система художніх тропів.

Письменники розширюють функціональні можливості фразеології, що сприяє синонімізації та структурно-семантичній трансформації ідіоматичних зворотів. Під трансформацією розуміємо стилістичний засіб, який полягає в цілеспрямованому оновленні семантики, модифікації структури традиційних фразеологічних одиниць.

Глибшому усвідомленню й розкриттю ідейного задуму автора допомагає аналіз усіх складових художнього твору. Він передбачає літературознавчий аналіз (розгляд художнього твору як факту естетичного і як факту суспільної думки), стилістичний аналіз (визначення індивідуально-авторських засобів художнього письма), лінгвістичний аналіз (спостереження за використанням мовних засобів: фонетичних, лексичних, словотворчих, морфологічних, синтаксичних), – за допомогою яких досягається повне та глибоке розкриття ідейно-тематичного змісту як окремого твору, так і художнього доробку митця в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В. Г. Поетичне слово народу і літературний процес. К., 2005. 320 с.
2. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М : Изд-во АН СССР, 1993. 256 с.
3. Винокур Т. Г. О языке художественной литературы : Учеб. пособие для филол. спец. вузов. М : Высшая школа, 1991. 448 с.
4. Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. Стилiстика української мови: Підручник; За ред. Л. І. Мацько. К. : Вища школа, 2003. 462 с.

КОНЦЕПТОСФЕРА ТА МОВНА КАРТИНА СВІТУ

Драган Ю. М.

*Дніпровський національний
університет імені Олеся Гончара*

СЕМАНТИЧНИЙ ПРОСТІР КОНЦЕПТУ «УКРАЇНА» В МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ А. КАЩЕНКА

На сучасному етапі розвитку мовознавства гостро визріла проблема аналізу динаміки мови у світлі загальнокультурних парадигм, адже рівень культури суспільства безпосередньо пов'язаний з мовою. Дослідження зв'язку мови і культури передбачає вивчення такого національного феномену кожного народу, як мовна картина світу, яка містить інформацію про культурні особливості етносу, його менталітет. Вивчення цієї культурної інформації, закодованої в системі тексту, у формальній та семантичній структурі окремих слів, у конотативних компонентах значення лексичних одиниць, є актуальною проблемою мовознавчої науки, якій присвятили свої праці О. Вольф, І. Голубовська, Н. Кислицина, Т. Кіс, Т. Космеда, Ю. Лотман, В. Маслова, Т. Попова та інші.

Науковці вже давно помітили, що духовний код нації, її культурний потенціал зашифровано у літературних творах, оскільки, як зазначає Ю. Лотман, «текст – не лише генератор нових смислів, але й конденсатор культурної пам'яті» [5, с. 21]. Таким чином, тексти стають «важливими факторами, які провокують динаміку культури» [5, с. 22].

Як відомо, у літературних творах функціонують словесні знаки-коди (концепти), які формують мовну картину світу окремої нації. Концепт – невичерпний змістовий чинник культури, інформаційна структура, одиниця ментальних і психологічних ресурсів нашої свідомості, ментального лексику. «Оскільки концепт детермінований культурою і є мінімальною одиницею, яка здійснює проєкцію елементів культури у свідомості людини, він належить колективній чи індивідуальній свідомості та виражається в мові. Це дає підстави назвати концепт одиницею колективного знання, що належить до вищих духовних цінностей, має мовне вираження і позначений етнокультурною специфікою» [1, с. 68].

Сформувати у мові ту концептосферу, яка б репрезентувала етнос у світовій спільноті, допомагають знакові постаті красного письменства.

Актуальність представленої розвідки зумовлена вивченням творчості катеринославського письменника А. Кащенко в проєкції на здобутки української культури та мовно-концептуальну репрезентацію етнонаціональної мовної картини світу.

У мовотворчості А. Кащенко яскравим концептом є концепт «Україна», що відображає глибоке відчуття етносу, світогляду, репрезентує концептуальну картину світу митця.

Неповторний образ України є провідним і наскрізним лейтмотивом історичної прози чуття, яка стала для нього своєрідною формою існування в його свідомості Батьківщини, яку він безмежно любить.

Письменника визначає щирість переконань, у його творах передане загострене чуття інтересу до національної історії як одного з вирішальних чинників формування і функціонування національної самосвідомості, духовного змісту культури народу. Художнє пізнання історії нерозривно пов'язується з вирішенням певних ідеологічних завдань. Прозаїку вдалося передати панівні настрої масової свідомості того часу – ностальгії за героїкою і романтикою минулого, втраченими, та не забутими ідеалами.

Письменницька закоханість у свій славетний край знаходить широке відображення в його історичних творах («Великий Луг Запорозький», «Оповідання про славне Військо Запорозьке низове», «Зруйноване гніздо», «Згадки про Сагайдачне», «На руїнах Січі», «З Дніпра на Дунай», «Під Корсунем», «Сіркова могила», «Запорозьська слава»). І в кожному з них постає неповторний образ України.

За нашими спостереженнями, власна назва «Україна» у творчості А. Кашценка зустрічається нечасто. Її заміниками здебільшого виступають назви українських реалій, образні вживання.

У певних контекстах семантичними еквівалентами мовообразу «Україна» вважаємо лексико-семантичні поля слів: «Великий Луг», «степ», «запорізьке козацтво», «Запорізька Січ», які його репрезентують.

В історичній прозі письменника найчастіше можна виокремити наскрізні образи, магістральні проблемно-тематичні комплекси, що проходять через усе його життя і концентрують ідейно-естетичний смисл оповіді. Для А. Кашценка таким життєвим центром завжди був і залишився високий образний комплекс України, точніше, її історична доля, її шляхи з минулого у майбуття. Особливо це відчувається і знаходить органічне втілення у звертанні до Дніпра – величної ріки українського народу, що живе на її берегах, Січі – вічної слави народу, до Великого Лугу Запорозького...

Задум написати об'ємний твір про Великий Луг був реалізований в органічному зв'язку і паралельно з роботою власне історичного плану про Військо Запорозьке, на що сам автор прямо вказував у листі до П. Стебницького навесні 1917 р.: «Ви питаєте, що то таке мій «Великий Луг»? Це праця зовсім окрема од історії Запоріжжя, хоча і може бути додатком до неї. Це, сказати б, історико-етнографічний огляд лугової частини Запоріжжя, грецької Гілеї...» (ВР ЦНБ АН УРСР, ф. III, № 52338). Це мала бути лебедина пісня письменника.

Добре вивчивши історичний матеріал, А. Кашченко востаннє у своєму житті, влітку 1916 року, вирушив у мандрівку місцями Подніпрового Низу. Збагачений враженнями від побаченого та спогадами, почутими з вуст старожилів, письменник відтворив чарівні краєвиди нині вже навічно затоплених земель, островів та прибережних долин, якими володіли січовики, і зберіг для нащадків дивовижної сили й краси описи того «земного раю».

Ліричний заспів звучить різким контрастом драматичній оповіді про сучасне і давноминуле Великого Лугу – цієї величезної, вкритої колись могутніми лісами, очеретами й високими травами країни, скрашеної безліччю озер та лиманів, прорізаної протоками Дніпра – від порогів вище Хортиці й до лиману Великі Води, де віками селилися запорожці. *«Запорозьке товариство обережно й розумно користувалося*

скарбами Великого Лугу – не винищувало дрібної риби, не било її молоді дичини, зберігало багатства Лугу до останнього подиху життя своєї Січі у 1775 році...» [7, с. 379].

У своїх міркуваннях про долю Великого Лугу як вагомій складовій частини України, «батька запорозького», А. Кащенко спирається на власні спогади, на свій досвід і особисте сприйняття побаченого: «І справді: коли б не було Великого Лугу, то не існувало б і запорожців, бо чи втрималося б у XV-XVII і навіть у XVIII століттях на низу Дніпра невеличка християнська громада – серед численних татарських орд» [7, с. 375]; «Під час своїх мандрівок по Великому Лугу я не шукав собі подорожніх товаришів... Мені любіше було вештатись по пущах сього надзвичайного і чарівного місця на самоті з своїми думками та з своїм жалем за славним минулим запорозького Великого Лугу» [7, с. 609]. Ця опора на своє сприйняття й переживання надає викладу тонкого ліризму, поетичності.

Великий Луг був дорогим місцем для запорожців. Коли їм довелося його покидати, вони з «нудьгою в серці» питали: «- Невже, Господи, ми навіки покидаємо цей рай?...» [7, с. 421].

У своєму історико-топографічному огляді колишніх вольностей козацьких «Великий Луг Запорозький» А. Кащенко висвітлив його історичну долю, проблеми раціонального використання природного багатства рідного краю. Поряд із проблемою збереження природи письменник наголошує і на збереженні історичної пам'яті. А. Кащенко глибоко турбувала доля малої Батьківщини, історичне минуле якої стало невід'ємною складовою його життя. Значну увагу опису Великого Лугу письменник приділив в «Оповіданні...»: «**Великий Луг** був добрим місцем для розташування запорозьких козаків» [7, с. 24]; «Найбільше давав для Січі риби й дичини **Великий Луг**, і козакі так оспівували його: Ой Січ – мати, ой Січ – мати, / А **Великий Луг** – батько...» [7, с. 58]; «Туза за зруйнованою ньенькою-Січчю, що була свідком великих подій, та за «батьком» **Великим Лугом**, що споконвіку годував запорожців, розпуюкою приенітила їм серце, й мимоволі у всіх виникало питання, чи не ліпше було б скоритися цареві, аби тільки жити на своїх рідних степах та у **Великому Лузі**» [7, с. 243]; «І справді: коли б не було **Великого Лугу**, то не існувало б і запорожців...»; «...**Великий Луг** був місцем праці та заробітків запорожців» [7, с. 375].

У творчості А. Кащенка символічного значення набувають назви реалій степу, стаючи стилетворчим чинником. Опис степу у творах письменника вживається епізодично. Пейзажний мотив степу є наскрізним для української літератури. Степ сповнений цілого світу відчуттів, вражень, на його тлі розгортаються історичні події України.

Різнопланові образні характеристики степу створюються назвами степових реалій – флори і фауни, які формують концептуальну картину світу:

- рослинного світу: «На острові був добрий степ, де можливо було випасати чималі табуни коней; його ж байраки та береги у XIX столітті рясно вкривали **дуб, груша та кислиця**» [7, с. 50]; «У всякому кутку саду були окремі дерева: цілі площі були під **вишнями, яблунями, дулями й сливами**; понад стежками є росли **шовковиці, кислиці, каштани, клен, ясен та силенна сила бузку**» [7, с. 465-466]; «Ті самі **верби, дуби, осокори, шелюги з червоної лози та очерету**» [7, с. 506];

- степових птахів: «Тільки німі свідки: сонце, місяць та зорі – бачили наших подорожніх, та ще **журавлі, дрозди, стрепети** та інші степові птахи, пролітаючи величима зграями над їхніми головами, подавали подорожнім свій голос» [7, с. 460]; «Так само чергоміли тут по озерах та протоках **гуси**, так само буркотіли **горлиці**, скрекотіли **сороки** й кували **зозулі**...» [7, с. 506];

- водяної птиці: «По озерах, що по них проїздили козаки, була така сила водяної птиці, що за нею майже не знати було води. Тут клекотіли своїми червоними дзьобами білі **лебеді**, гулко ляскали крилами по воді незграбні **баби**, полоскалися поміж осокою, витягаючи з мулу собі їжу, **дикі гуси**, **дикі ж качки**, коли знімалися з води вгору, то своїми зграями заступали світ сонця» [7, с. 494].

Отже, щоб передати багатогранність життя українського степу, автор вміло використовує назви флори і фауни Степової України, що свідчить про багатогранну уяву і образне мислення художника слова.

Просторовий локус письменник реалізує у численних пейзажах. Глибоке відчуття природи митцем сприяє тому, що її описи стають зазвичай візуалізацією його особистісної моделі всесвіту.

Поняття «пейзаж» не має однозначного тлумачення у літературознавстві. Так, П. Волинський, В. Кожин, М. Коцюбинська, Г. Сидоренко вважають його складником композиції. В. Халізов вбачає у ньому, навпаки, картини природи та предметного речового світу. К.К. Арсенєв, В.Ф. Саводник, В.М. Жирмунський витлумачують пейзаж як відображення світовідчуття письменника, а дослідження словесної тканини пейзажу, його образної, символічної системи – одним із засобів осягнення художнього світу письменника [4, с. 624].

«Пейзаж – один із композиційних компонентів художнього твору: опис природи, будь-якого незамкнутого простору зовнішнього світу» [3, с. 542]. Однією з функцій пейзажу літературно-художнього твору є створення фону сюжетних подій [6, с. 73]. Виконуючи цю функцію, пейзаж може виступати засобом створення місцевого колориту, набувати описової змістовності, психологічного і символічного значення, бути засобом художнього зображення внутрішнього світу персонажа.

Важливість ролі пейзажів у творах А. Кащенка дає привід говорити про наявність яскравих ознак художньої майстерності у творчому світі письменника.

Пейзаж у творчості А. Кащенка є важливим елементом концепту України і композиції художнього твору, який увиразнює його структуру, дозволяє краще зорієнтуватися у змісті, допомагає зрозуміти внутрішню суть героїв, їх душевні поривання і життєві розчарування, змальовує особливу красу рідних місць і любов до них.

Пейзажні замальовки митця – на рівні найкращих хрестоматійних зразків. Вони милують своєю різнобарвністю, колоритністю, зримістю, локальністю, чарують задушевністю, закоханістю письменника в природу степового краю, своєї неповторної Батьківщини, виступають як орнамент або тло, на фоні якого відбуваються події. Пейзажі вражають достовірністю і багатством реалій на землі, барв у природі. Вони допомагають читачеві побачити, оцінити, збагнути, відчути природу України, обставини життя, праці й боротьби людей за волю в ризикованих бойових походах. Пейзаж органічно вплітається в тон розповіді, виразніше відтіняючи її. Кожного разу письменник знаходить нові барви, штрихи, засоби, щоб не повторюватись, а свіжо, з любов'ю й

замилуванням оспівати красу природи: «А який ранок у плавні! Чи може ж бути щось чарівніше? Небо на сході починає біліти, світлішають разом із ним і води потоків та озер, що вночі були темні, як домовина. Далі схід починає червоніти, одбиваючи в собі промінь невидимого ще сонця і посилаючи той відблиск на вкриті ранковим туманом води та зарослені дерева й очерети. От біліє потоки й озера зарожевіли ніжними кольорами ранкової зорі, й, нарешті, крізь віти сумних, похилих верб та струнких осокорів проглядає сонячне саяво, граючи золотом спершу на деревах, а далі й на травах, переливаючись самоцвітами в кожній краплі роси, цілує м'які китиці очерету й визолочує гаптованим килимом озера й потоки Великого Лугу. Птаство прокидається, розправляє свої потерплі за ніч крила і починає гомоніти – спочатку стиха, неначе не наважуючись відразу збудити тишу ночі, але скоро розмова його стає виразніша, голосніша... птахи зриваються з місця і, купаючись у свіжому повітрі літнього ранку, збуджують непорушну плавню... Починається денне життя з його радістю й піснями» [7, с. 385]; «Коли запорожці рушили від свого рідного гнізда, від своєї неньки Січі, блакитне небо на сході було вже червоне від ранкового проміння сонця. Рухлива пелена повноводі річки Сисині, оточена зеленою пущею плавні, скидалася тепер на рожевий килим, розгорнутий серед зеленої левади. Красвид був чарівний, мов талановито намальована картина; проте, запорожця не любували на красу й величність Божого світу, – всі думки їх линули туди, куди дивилися їхні сумні очі: назад, де лишилася їхня душа, ненька Січ» [7, с. 406].

Пейзажний опис степу у творах А. Кащенко змальовано так: «**Степу** Запорожжя ще й під час скасування Січі в кінці XVIII століття перебували майже в первісній красі. Буйні трави ще ховали в собі цілі гурти худоби, і, як і колись, тільки високі роги волів випиналися з-під трави на світ. Трава в **степах** щороку росла доти, поки під осінь од вітрів та дощів лягала цілим шаром на землю...» [8, с. 316]; «... запорожці, довідавшись, що їх наздоганяє польське військо, потопили гармати в річці, а самі, розпродавши свою здобич на ярмарках, повернули з України на південь і зникли в безмежних **степах** Запорожжя» [8, с. 49]; «На південь же від Самари до самісінького Азовського моря розляглися безкраї **степу**, порослі тирсою, дерезою, велетенськими будяками та де-не-де у довжиках – терниками»; «Перед очима козака встали чарівні **степові** краєвиди. На північ, де з-під обрію вибігла річка Інгулець, і на південь, куди вона прямувала, було видно її глибоку долину миль на десять у обидва боки. Посередині цієї долини, біля Кривого Рога, до неї зійшлися річки Саксагань, Бокова й Боковенька; а на сході сонця, геть-геть край неба, видно було кряжі, що за ними ховався Базавлук і Запорозька Січ, а на захід сонця прослався рівний **степ** з ледве помітними пощинами. На всі боки по **степах**, скільки оком глянь, немов живе море, хвилювалася **степова** трава, паруючи під промінням сонця, а ген далі, край неба, виникало таємне марево, приваблюючи очі великими озерами блискучої води з зеленими по озерах островами та чарівними городами з мурами й баштами, що, як таємні примари, танули від подиху вітра» [8, с. 442]; «У степу не було ні шляху, ні стежки, ні навіть людського сліду і од волів визирали з трави тільки великі гострі роги, уквітчані Галиними стрічками» [8, 459]; «Сонце, посуваючись по блакитному небу, ставало над **степом** усе вище та вище, проміння його припикало все більше, так що й вітерець, пробігаючи над зогрітою сонцем травою, не давав бажаного холодку, а тільки наганяв на подорожніх пахощі, розпареної сонцем, соковитої

степової трави й квіток. Старий Балан скоро похилився на купу сіна біля полудрабка й почав куняти, молодята ж жартували собі, голубилися та слухали жайворонка, що, мріючи десь високо в повітрі, виспіював над тихим **степом** про щастя кохання» [8, с. 460]; «Пахощі Буджацьких **стенів** виповнили душі козаків згадками про свої рідні запорозькі **степи**, і вони жваво вигравали кіньми» [8, с. 514].

Поряд із пейзажним описом образу степу у творах подано і опис образу степу під час бойових дій: «Зелений **степ**, що безкраїм килимом спався поза окопами, **був укритий військом**, – на обрії тільки мріли червоні жупани та шапки» [8, с. 393]; «Зразу, коли хлопець виліз на стіну, йому здалося, що в степу випав великий сніг, але, роздивившись добре, він побачив, що **степ був білий від наметів великого війська**» [8, с. 396-397].

Через пейзажні картини митець подає лірико-романтичний образ Степу й Запорізької Січі як сакральний топос у ментальній свідомості українців.

Подані вище описи передають масштабність мовообразу України, свідчать про природне багатство рідної землі, яким захоплювались мандрівники і подорожні. Повноцінність світу природи є складовою частиною образу України, її життєдайною силою, яку пильно оберігало запорізьке козацтво, будучи рушійною силою України, її передовим загоном у боротьбі за волю і самобутність.

Пейзажні малюнки відіграють певну стильову роль, надаючи творам ліричного забарвлення. Людина злита з пейзажем, вона його дійова особа, бо пейзаж для неї – не декорація, а рідна земля, Батьківщина.

Семантику концепту «Україна» у творчості А. Кащенка формують також мотиви героїки і трагізму національної історії, характерною для якої є ідеалізація минувшини, ушлякнення козацьких подвигів.

Основною темою прозових творів А. Кащенка була історія України від початків козаччини, визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького й до заснування Задунайської Січі.

Майже у всіх творах А. Кащенка прослідковується глибоке відчуття духовного зв'язку письменника зі своєю Батьківщиною. Він яскраво і майстерно зображує у своїх творах романтику козацького життя, неписаний кодекс честі запорізьких лицарів. Письменник певною мірою теж є таким лицарем. Тільки боровся він не з шаблею, а з пером у руках.

В історичних творах А. Кащенка образи **козаків-запорожців** займають значне місце: «Зборовський нічого доброго й славного на Запорожжі не вчинив, і про нього не варто було б і згадувати, коли б те перебування на Січі не описали його польські приятелі, які освітили й нам життя **запорозьких козаків у ті часи**» [7, с. 49]; «Тікати **запорожцям** було нікуди. В запалі вони кинулися, було, штурмувати галери, але турецькі сандали чинили їм перешкоди, а галери своєю пальбою знищували **козаків** і навіть топили їхні чайки» [7, с. 51]; «У всіх цих походах в останні роки брали участь, разом із **запорожцями**, й українські городові **козаки**» [7, с. 54]; «Повернувшись із походу, **запорожці** ділили здобич; одібравши кожен свою частину, вони починали гуляти. **Козаки** наче квапилися розтринькати все те, що їм припало; ніби навмисне виставляли всім на очі своє нехтування грішми та всяким добром» [7, с. 72].

Джерело сили козаків у любові до рідної землі, у вірі в Бога і високій моралі. Прекрасні рядки тексту, присвячені зображенню козацької відваги: «У ту ж ніч

зблищали ножі й почалась розплата з гнобителями за всю кривду. Не вспіли ще проспівати перші пісні, як село було вже вільним і славило запорожців, оборонців волі й козацької слави» [8, с. 103]; «Два місяці після того Нечай та Богун нарізно билися з поляками. Вони узброювали селян, навчали їх військового строю, добували з ними польські замки та вибивали хоругви польського війська, що були по великих містах» [8, с. 111]; «А козаки вже вихрем летять за своїм улюбленим ватажком, ворогів шаблями упень рубають» [8, с. 115]; «- Панове молодці! – гукнув він до козаків. – Брати мої рідні! Діти мої безталанні. Глузують з нас вороги наші на мурах!.. Святкують наше безголів'я! Не дамо ж сміятися з себе! Не втопчемо козацької слави у болото! Кому мила Україна та дорога козацька слава – гайда за мною!» [8, с. 243]; «А брати різалися уперто, завзято...» [8, с. 592].

Письменник не приховує своєї захопленості запорізьким козацтвом, ідеалізуючи та наділяючи його романтичним ореолом. Український козак у Кащенко хоробрий до відчайдушності: «Не вспіли поляки ні колоди йому назустріч покотити, ні камня кинути, як він опинився вже біля самого верху і, вихопивши з рота свою шаблю, вдарив нею по руках тому жовнірові, що силкувався зсунути його драбину вниз» [8, с. 244], «Сірко кілька разів відбивав атаки поляків, а потім потай із частиною Запорожжя проник у Капустяну долину, де стояв татарський табір, і так розгромив табір, що ті навіть покинули йому весь свій скарб і обоз» [8, с. 175]. Козаки – це нездоланна сила, вони за народ і за віру православну проливають свою кров: «На другий день Чорнота підняв свій повк, як тільки почало розвиднюватись. Тільки вспіли чигиринці проминути міст, аж бачить Чорнота, що Криця вертає назад і ще здалеку махає до нього рукою: – Скоріше, скоріше... Ляхи тікають! Вже покинули передні окопи!» [8, с. 178].

До козацтва як уособлення лицарської звитяги та волелюбності А. Кащенко ставиться із симпатією і пошаною до його амуніцій: клейноди – бунчук, булава, шабля, мушкет, спис; вірний товариш козака – вороний кінь. Письменник використовує традиційні козацькі форми звертання: діти, брати, батьку, панове товариство, панове молодці, панове брати, побратими. Ці прадавні етичні норми варто відновлювати, бо вони наші, українські.

Ідейний потенціал боротьби за волю, за незалежність міститься в образах борців проти соціальних і національних утисків, характеризуючись певним рядом патетичної лексики, автор добирає усталені лексичні сполуки, які характеризують звитягу і відданість Батьківщині: сини України, козацьке військо, славне Військо Запорозьке, славне лицарство запорозьке [8, с. 76].

Козацтво в часи Кащенко вже було минувшиною, про що письменник пише з сумом та болем: «Наставав час, коли завзяття та вдача окремих людей втрачали на війні свою вагу й доба лицарства відходила в минулу давнину» [7, с. 258]; «Народ український, що впродовж кількох століть мав у Військові Запорозькому заступника й оборонця своїх прав, а в часи недолі міцний та затишний притулок, гірко оплакав скасування Січі» [7, с. 308]; «Блукали ще довго колишні запорожці понад Дунаєм та понад Дніпром, шукаючи волі та долі, та тільки даремні були їхні заходи» [7, с. 372]; «Не раз по тому переходив Кодак із рук до рук, не раз Кодацькі скелі вмивалися гарячою кров'ю, аж поки нарешті зникло тут усе: і вибухи гармат, і гомін бойовища,

й пісні волі... І лишився тільки один живий свідок давніх подій – поріг Кодацький, що й досі тужить за лицарями волі та співає нам про минуле...» [7, с. 481].

Протиставляючи героїчне минуле козаків рабському животінню їх нащадків, письменник розбуджував притлумлене почуття національної гідності, закликаючи згадати колишню славу України.

Часто у своїх історичних творах письменник вживає імена видатних українських діячів і хоробрих ватажків: *Хмельницький, Сулима, Наливайко, Павлюк, Острияниця, Дмитро Вишневецький Байда-Вишневецький, Гладкий, Гордієнко, Сагайдачний, Палій, Остап Дашкевич, Іван Свірговський, Богдан Ружинський, Іван Підкова, Самійло Зборовський, Северин Наливайко, Максим Кривоніс, Іван Сулима, Іван Виговський, Петро Дорошенко, Іван Сірко, Іван Мазепа, Пилип Орлик, Іван Скоропадський, Павло Полуботок* та ін., які також служать головної меті – репрезентації образу України.

Місце і роль українського козацтва у вітчизняній історії абсолютно унікальні, особливі, не мають аналогів в історії інших народів. Вільнолюбне запорізьке козацтво виникло на легендарному острові Хортиця, за порогами Дніпра-Славути, на славній Запорізькій Січі у 80-90-х р.р. XV ст.

Українське козацтво завжди прагнуло до кращого, до визнання своєї ідентичності і протягом століть робило це різними засобами, стояло на шляху боротьби, служіння народові. Так було і в XV – XVIII століттях, коли на теренах України виникло нове державне утворення під назвою Запорізька Січ.

Велике значення в багатогранній українській художній літературі займають твори, присвячені минулому України, зокрема трьохсотлітній історії Запорізької Січі.

Історична проза А. Кащенко сприяла символізації знакового місця українського минулого – Запорізької Січі – як місця зруйнованого благодатного краю, що особливо виразно проявилось у творі «Оповідання про славне Військо Запорозьке низове».

Образ України у творах А. Кащенко асоціюється з образом **Запорізької Січі**. Ми живемо на прославленій землі наших «прадідів великих»: із восьми Запорозьких Січей, що існували, в нашому краї було шість.

Образ **Запорізької Січі** у творчості А. Кащенко вживається досить часто: «*Попервах протест козацької маси виявився в тому, що, рятуючись од панів, вона посунула з України на Січ...*» [7, с. 49]; «*Доступитися до Запорозької Січі на Бучацькому було нелегко, бо протока Ревун доволі широка й перейти її оружною рукою було б неможливо*» [7, с. 50]; «*Доки навколо Січі копали окопи, всередині будували курені й інші січові будови, було закладено дерев'яну церкву святої Покрови, без якої, на думку запорожців, не може існувати й сама Січ*» [7, с. 261]; «*Надія на перемогу над поляками не вгасала на Україні; вогонь повстання жеврівів під попелом попалених поляками українських сіл, і досить було невеликого вітру з Запорозької Січі, щоб той вогонь знову палахнув полум'ям*» [7, с. 100].

Запорізька Січ була цитаделлю України, її захисницею. Нині є гордістю української нації. У національній свідомості українського народу поняття Запорізької Січі зливається в єдиний духовний комплекс минулих поколінь.

Концепт «Україна» у творчості А. Кащенко репрезентується і як висока духовна цінність української нації, яка є соціально значимим орієнтиром і важливим фактором розуміння нашої історії. Українському народу завжди було властиве шанобливе ставлення до минулого. В українців споконвіку існує сформована система духовних

цінностей, які й визначають націю як окреме неповторне утворення. Такі цінності народжувалися разом із народом, формувались та кристалізувались у щоденній праці й запеклій боротьбі за свободу й незалежність. Вони передавались від покоління до покоління у традиціях, звичаях, обрядах, віруваннях, світогляді, мові, способі мислення. Ці ознаки стали і водночас постійно еволюціонують. Сукупно вони визначають сучасне, самобутнє і виразне обличчя українського народу.

Українці неповторні у своєму етнічному світогляді. Свою самобутність вони зуміли пронести крізь час, історію, війни.

Письменник у своїх кращих історичних творах про минуле України зумів гідно відтворити героїку боротьби народу за волю, такі співзвучні запитами сучасності патріотичні почуття, опоетизувати святий образ України у боротьбі, у мирний час, у пейзажах та святих історичних місцях українського козацтва. Зі сторінок його творів наче живі постають у всій своїй величі й красі козацькі лицарі – творці духовної республіки «Запорізька Січ». Вони – наші невмирущі попередники... «Маючи таке прекрасне минуле, можна сміливо сподіватися на щасливе майбутнє. Історія – це зупинена доба, той історико-часовий плацдарм, з якого починається відлік руху в прийдешнє... Ми не живемо сьогодні, – сказав якийсь філософ, – а лише переживаємо минуле, прозираючи свій завтрашній день.

І ту прекрасну мить історії, вознесіння Духовного Запорозького Братства, зупинив для нас навічно, змалював її в самобутніх барвах і закарбував у найяскравіших словах видатний співець Козацького ордена, рівня Грушевському і Яворницькому, Багалію і Крип'якевичу, Адріан Феофанович Кащенко» [7, с. 490].

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що концепт-образ *України* у мовотворчій концептосфері А. Кащенка репрезентує такі смисли, як батьківщина, любов до неї, а також «набуває семантико-стилістичних нашарувань: джерело гармонії, краси, натхнення, одухотворення, пробудження почуття національної гідності, прославлення рідного краю» [2, с. 165], що є характерною ознакою української ментальності.

Як писав О. Харлан: «...Пішли з життя мешканці вільного Запорозжя, рукотворні моря стерли з лица землі історичні місцини вольних лицарів, але колишня краса постає в уяві нинішніх поколінь через одухотворений образ України, змальований письменником-патріотом Андріаном Кащенком, палко закоханим в усе Запорозьке!» [9, с. 141].

ЛІТЕРАТУРА

1. Воркачев С. Г. Языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1.
2. Датченко Ю. В. Мова творів Миколи Чернявського: дис. ...канд. філол. наук: 10.02.01 «Українська мова» / Юлія Валентинівна Датченко. – Дніпропетровськ, 2007. – 212 с.
3. Літературознавчий словник-довідник / ред. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. – К.: Академія, 1997. – 750 с.
4. Літературознавча енциклопедія: у двох томах / [авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – Т. 2. – 624 с.

5. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: Человек-текст-семиосфера-история / Ю. М. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.

6. Кагановська О. Метасеміотичне дослідження текстових концептів художнього твору / О. Кагановська // Мова і культура. – К.: Видавничий дім Д. Бурого, 2003. – Вип. 6. – Т. III, Ч. 2.: Лінгвокультурологічна інтерпретація тексту. – С. 73-81.

7. Кащенко А. Оповідання про славне Військо Запорозьке низове / А. Кащенко. – Дніпропетровськ, «Січ», 1991. – 494 с.

8. Кащенко А. Зруйноване гніздо / А. Кащенко. – Київ: «Дніпро», 1991. – 648 с.

9. Харлан О. Співець славетного Запорожжя / О. Харлан // Моє Придніпров'я. Календар пам'ятних дат області на 2008 рік: бібліогр. покажчик / Упоряд. І. Голуб. – Дніпропетровськ: ДОУНБ, 2007. – С. 138–141.

Захарчук В. О.

*Житомирський державний
технологічний університет*

ПОНЯТТЯ МОВНОЇ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИН СВІТУ

Протягом останніх років вчені приділяють значну увагу вивченню сприйняття та розуміння мов, культур, особливостей міжкультурного спілкування. За допомогою мови та відображення світу у ній людина здатна пізнавати те, що її оточує. Світ уособлює антропоцентричну модель з людиною у центрі уваги. Мова, у свою чергу, є посередником між людиною і позамовним середовищем. У мовознавстві панує антропоцентричний принцип.

Сьогодні у лінгвістиці багато вчених розглядають когнітивні механізми мислення, їх реалізацію у мові. Адже важливою особливістю мови є те, що вона притаманна лише людині. Мову визнають яскравою когнітивною здатністю людини (А. Д. Белова, С. А. Жаботинська, В. Карасик, О. Кубрякова, Дж. Лакофф, О. О. Селіванова, Ю. Степанов та ін).

Актуальність дослідження зумовлена зацікавленістю мовознавців взаємодією мовних та концептуальних картин світу та їх лінгвокультур у міжкультурному спілкуванні.

Об'єкт дослідження мовна та концептуальна картини світу в сучасній англійській мові.

Предмет дослідження особливості мовної та концептуальної картин світу.

Мета дослідження висвітлити поняття мовної та концептуальної картин світу як невід'ємну складову лінгвокультурології.

Як відомо, мови по-різному відображають світ навколо нас, за допомогою цього людина здатна пізнавати світ, що її оточує. Світ є антропоцентричним, адже людина – це суб'єкт, який не лише виконує дії, але й сприймає та відтворює інформацію, що її оточує. Отже, мова є так званим посередником між людиною та позамовною дійсністю. Сьогодні у лінгвістиці багато вчених розглядають когнітивні механізми мислення, їх

реалізацію у мові. У мовознавстві мову визнають яскравою когнітивною здатністю людини (А. Белова, Т. Ван Дейк, О. Кубрякова, Ю. Карасик, Ю. Степанов та ін.).

Ідея вивчення мови у зв'язку з мисленням, свідомістю людини й культурою народу була зазначена серед пріоритетних дослідницьких настанов на початку формування лінгвістики як окремої галузі знань [7, с. 201].

У сучасній лінгвістиці пануючим принципом вважають антропоцентризм, отже, *антропоцентризм* з (грец. *anthropos* – людина і лат. *centrum* < грец. *kentron* – навколишній світ) є мовознавчим напрямом, який розглядає мовні явища через призму людської діяльності, вивчає мову з метою пізнання її носія. Варто пам'ятати, що це поняття охоплює свідомість, мислення, уяву, творчість, роздуми, а також природні процеси: сприйняття, пригадування, увагу тощо [6, с. 5]. Варто зазначити, що цей напрям дав поштовх для виникнення великої кількості міждисциплінарних наук: етнолінгвістики, соціолінгвістики, лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, культурної семантики, лінгвокраїнознавства, більше того, це пов'язано з тим, що мова є одним із найважливіших джерел знань саме про людину.

Отже, серед науковців, які підтримують вищезгадану думку були В. Фон Гумбольдт, О. Потебня, більше того, новий виток в історії розвитку цього принципу відбувся в 20-30 рр. ХХ ст. у працях Ф. Боаса, Е. Сепіра, Б. Уорфа, Л. Вайсберга, Й. Тріра та інших науковців, які часто використовували у своїх дослідженнях дані із суміжних гуманітарних сфер, таких як: антропологія, етнографія, психологія та ін. [7, с. 201].

Зі свого боку, Ю. Степанов вважає, що: "антропоцентричність проявляється у мові не лише крізь певне коло понять, усвідомлених шляхом зіставлення із певними частинами тіла людини. Мова створена за міркою людини, цей масштаб втілено в самій організації мови" [8].

Людина є носієм системи знань, уявлень, суджень про об'єктивну дійсність. У різних науках ця система має свою назву. Для нашого дослідження важливішим є сутності мовна та концептуальна картини світу (МКС та ККС).

Таким чином, *картина світу* – це фундаментальне поняття, що орієнтується на специфіку людини, її буття. Спочатку варто зазначити, що термін "картина світу" з'явився у фізиці у роботах Г. Герца, яку він визначав так: "сукупність внутрішніх образів зовнішніх предметів, з яких логічним шляхом можна отримувати відомості щодо поведінки цих предметів" [3, с. 198].

Проте, у сучасному мовознавстві картину світу (КС) вважають залежною від людини, як від творця і, відповідно, вона відрізняється в умовах існування різних людських спільнот. Варто пам'ятати, що КС – це не відображення світу, а саме інтерпретація людиною оточуючого світу, її сприйняття. На думку О. Кубрякової мова є не просто дзеркальним відображенням світу, а тому вона фіксує не лише сприйняття, але й усвідомлене людиною [5, с. 3].

З одного боку, *мовна картина світу* (МКС), як підкреслює А. Белова – це відображення засобами мови реальності, створюється в процесі номінації, а її ключовим елементом є слово. Її прийнято інтерпретувати як відображення повсякденних уявлень про світ. Вивчення мовної картини світу передбачає аналіз номінативної діяльності людини та одиниць лексичного рівня мови [1, с. 18]. Варто пам'ятати, що деякі з концептів виходять за межі слів, ідіом, словосполучень і відповідають фразам,

реченням, текстам, крім цього, вони відображуються в процесі функціонуванні тексту, ми погоджуємося із такою точкою зору.

МКС часто порівнюють із дзеркалом, в якому відображається справжній світ, але детальніший розгляд цього питання призводить до виникнення думки, що МКС скоріше є "автопортретом художника, який намальовано за допомогою дзеркала" [5, с. 6]. Людина, яка сприймає об'єктивний світ, інтерпретує його суб'єктивно. У цьому випадку спостерігаємо дію антропоцентричного фактору [2, с. 20]. Іноді МКС порівнюють з сіткою, яка накладається на наше сприйняття та оцінку ситуацій та подій.

До того ж, МКС сприймають як стійкі утворення, але вони здатні до змін під впливом глобалізації, універсалізації та осучаснення комунікативного простору, в свою чергу, вони впливають також на функціонування концептосфери етноса, а тому, також окрім антропоцентризму, сьогодні необхідно приділяти увагу вивченню *етноцентризму*. Сучасні МКС є багатшаровими та багатомірними утвореннями, які містять різноманітні знання.

Нерідко МКС порівнюють з інтертекстом. На думку Ю. Степанова, "кожен текст – це інтертекст; інші тексти існують в ньому на різних рівнях: тексти попередньої культури і тексти культури, що оточує нас. Кожен текст – це нова тканина, яку зіткали зі старих цитат. Залишки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом – це все вміщено в тексті і перемішано у ньому. Оскільки, завжди навколо нього існує мова" [8].

У лінгвістичній науці МКС прийнято відрізняти від концептуальної картини світу, яка є сукупністю знань людини про світ, основою мовного втілення та словесної концептуалізації.

З іншого боку *ККС* вважається багатшою, ніж мовна. Адже у її формуванні беруть участь різні типи мислення, але не все те, що людина пізнала, отримує словесне відображення. *ККС* несе в собі узагальнену інформацію про світ, за її межами залишається інформація, яка стосується особливостей мовного сприйняття дійсності в різних мовних середовищах і, як правило, знаходить своє відображення в мовній культурі певного народу.

Варто зазначити, що *ККС* має тісний зв'язок з поняттями, а МКС відображає знання закріплені в значеннях слів та словосполучень [4, с. 25]. Поняття *ККС* досліджується багатьма науками, кожна з них, в свою чергу, розглядає сутність цього поняття в межах свого певного понятійного апарату та категорій. Лінгвістика вивчає зв'язок *КС* і мови, тобто фіксацію розумового змісту за допомогою засобів мови [9].

У результаті дослідження було встановлено, що у мовознавстві провідна роль належить антропоцентричному підходу до вивчення мовних явищ. Мовна та концептуальна картини світу перебувають у взаємодії, концептуальна включає низку позамовних знань.

Отже, концептуальна картина світу є більш універсальною та впорядкованою, стійкою та системною. Мовна картина світу є фрагментарною, рухомою, піддається змінам, впливу ззовні, до того ж, вона допомагає ширше пізнати специфіку мови, зрозуміти уявлення окремого народу та особливості його ментальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова А. Д. Языковые картины мира в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы // Культура народов Причерноморья. – 2002. – № 29. – С. 17–23.
2. Белова А. Д. Языковые картины мира в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы / А. Д. Белова // Культура народов Причерноморья / [гл. ред. Ю. А. Катунин]. – 2002. – № 29. – С. 17–23.
3. Герц Г. Принципы механики, изложенные в новой связи. М.: Изд-во АН СССР, 1959. -198 с.
4. Кварацхелия Ш. М. Концептуальное моделирование языкового образа ребенка в английской реалистической прозе XIX века Афтореф. Канд. Фил. Наук. Москва 2007. - 25 с.
5. Кубрякова Е. С. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека // Вестник чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. 2003. -№4 (38). - С. 2-12.
6. Одарчук Н. А. Антропологические характеристики висловлювань відмови // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. – Філологічні науки. – 2005. – №2. – С. 172-178.
7. Саєвич І. Антропоцентризм у мові і мовознавстві / І. Саєвич. – 2015. – С. 200–206.
8. Степанов Ю. С. В мире семиотики [Електронний ресурс]. – 2001. – Режим доступу до ресурсу: <http://ec-dejavu.ru/s/Semiotics.html>.
9. Хорошун О. О. Мовна та концептуальна картини світу в дослідженнях сучасної лінгвістичної науки [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/931>

Ільченко І. І.

Запорізький національний університет

УКРАЇНСЬКО-БОЛГАРСЬКІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ В АНТРОПОНІМІЇ НАДВЕЛИКОЛУЖЖЯ

Антропонімія може бути неоціненним джерелом для етнічного складу, міграції населення в минулому. Мета дослідження – розглянути українсько-болгарські взаємозв'язки в антропонімії Нижньої Наддніпряни. Антропонімікон цієї території формувався в процесі складного історичного розвитку. Мабуть, важко знайти ще такий регіон, який зазнав би стільки міграцій народів, які спричинилися до корінних змін у політичному, соціально-економічному і культурному житті краю. Проте вони, як і історична строкатість етнічних комплексів Нижньої Наддніпряни, не пішли в небуття, а знайшли відображення в мовних фактах, що часто накладалися на попередні, поступово пристосовуючи їх до нових мовних стосунків. На Запоріжжі можна було зустріти представників різних народностей, вихідців чи не з цілого світу – українців, поляків, литовців, білорусів, великоросів, донців, болгар, волохів, чорногорців, турків, татар, євреїв, калмиків, німців, італійців, іспанців, англійців. Мотиви, що змушували

багатох шукати притулку, були різними: ішли люди «і з доброї волі і з неволі», «з-під пана тікали», хто натерпівся від тяглових повинностей, усі ображені й принижені за свою віру й народність. Інтенсивний початок колонізації території припадає на II половину XVIII ст. У зв'язку із притоком переселенців швидко зростала загальна кількість населення краю. Поряд з українцями проживали росіяни, білоруси, поляки, серби, болгары, греки, вірмени, німці, євреї, татари, литовці, волохи [2, с. 13].

Болгари на територію Запоріжжя переселялися не безпосередньо з Болгарії, а з території Молдавії (Бесарабії), в якій вони проживали тривалий час. Переселення дуже часто пов'язане з втратою деяких елементів своєї національної культури і побуту та набуттям чужих в нових умовах життя. По-перше, переселені болгары вже мали прізвища, що полегшувало їх ідентифікацію, а по-друге, болгары селились на нових територіях компактно, що сприяло збереженню своїх прізвищевих назв. Так, 1863 році в межах Запорізької області утворилося 47 болгарських колоній з населенням 24 тисячі чоловік, які прибули не з Болгарії, а з Молдавії [4, с. 17].

Чимало прізвищ, поширених на досліджуваній території, не піддаються витлумаченню українською мовою, але легко й переконливо вмотивовуються твірними основами з болгарської мови.

Більшість прізвищ зберегла первинну болгарську будову. Активній асиміляції сприяла формантна будова болгарських прізвищ, які в фіналі мають морфи *-ов/-ев*, як і російські. Це спричиняло таке глибоке уподібнення, що нині уже неможливо виявити ознаки болгарського походження [1, с. 27].

Велику групу становлять прізвища, утворені від імен. Більшість болгарських власних імен запозичено з православного календаря: **Ангел, Атанас, Димитр, Іван, Марія, Павел, Петр** та багато інших. З прийняттям болгарями християнства в антропонімії з'являється велика кількість християнських імен (грецьких, давньоєврейських, латинських за походженням) **Генов, Димитров, Жечко, Йорданський, Славоє** [3, с. 422].

Але є імена, які характерні тільки для болгарської мови: **Бельчев ← Белчо, Вельчев ← Вельчо, Пенєє ← Пеньо, Стоянов ← Стоян, Стойлов ← Стойко, Тодоров ← Тодор, Узунов ← Узун**.

Відіменні прізвища: **Бельчев** – 1. Від власного імені *Белчо*; 2. Прізвисько білого вола [5, с. 28]. **Вельчев** від пестливого імені *Вельчо*. **Генов** від імені *Геньо*. **Георгієв** від імені *Георгій*. **Димитров** від імені *Димьтр*. **Жечков** від пейоративного чоловічого імені *Жечко, Жеко*. **Йорданський** від власного імені *Йордан*. **Мітков** від власного імені *Мітко*. **Пейчев Пенєє** утворилося від пестливого імені *Пеньо*. **Петков** утворилося від пестливого імені *Петко*. **Стоянов, Стоянчева** від власного імені *Стоян*, утворилось від «стою», захисне ім'я – щоб вижив, вистояв [6, с. 101]. **Стойлов** від чоловічого імені *Стойко*. **Тодоров** від імені *Тодор*. **Узунов** від власного імені *Узун*. **Христофоров** від власного імені *Христофор*.

Більшість прізвищ зберегли первину (болгарську) морфемну структуру та не допускали фонографічних змін, які б змінювали внутрішню форму прізвища: **Жечев, Георгєв, Міткієв, Мірчев** та ін. Але частина прізвищ піз впливом російської мови піддаються патронімічній атракції, що веде до зміни в структурі прізвища, тобто зміни фонографічної структури, яка веде до зміни внутрішньої форми (етимона) прізвищ: первинне **Гергінов** – сучасне **Георгінов** [1, с. 26].

Етимологічний аналіз говорить про те, що семантична основа болгарських прізвищ Нижньої Наддніпрянщини сформувалася на апелювативній лексиці болгарської мови.

Група прізвищ на позначення професії: **Арабаджі** – від «арабаджі» слово турецького походження, яке активно вживається в болгарській мові зі значенням: 1. «возниця, возник», 2. «тележник, майстер» [6, с. 9]. **Бакарджисе** від «бакърджия» апелюватив турецького походження, що ввійшло до лексичного складу болгарської мови зі значенням «медник» [6, с. 16]. **Бочваров** від апелюватива «бъчвар», що співвідносним з російським «бочар», «бочарник», «бондар», людина, яка виготовляла бочки [6, с. 50]. **Валентиоров, Волентиоров** від «волонтер» зі значенням «доброволець» [6, с. 75]. **Говедаров** від «говедар» зі значенням «пастух корів, волів» [6, с. 109]. **Калайджинев** від «калайджа», що позначає «лудильщик» [6, с. 338]. **Кюрков** від апелюватива «кюрк» тюрк. – «скорняк», «шуба, зимове пальто» [6, с. 394]. **Чизмаров** від апелюватива «чизмар», «чоботар» [6, с. 1165]. **Бачісе** – від «бача» із значенням: 1. вівчарня. 2. сироварня. 3. Той, хто варить сир [6, с. 19].

Відапелювативні прізвища, основи яких позначають зовнішні ті внутрішні якості, або загальні назви: **Герданов** – «гердан» 1. намисто; 2. ошийник [6, с. 102]. **Герченев** від апелюватива «гърчен» зі значенням «судоми» [6, с. 125]. **Горлаков** від апелюватива «гърло» зі значенням «горло» [6, с. 124]. **Калев** 1. від «калевера» старовинне взуття. 2. калій [6, с. 338-339]. **Кальцева** від апелюватива «калій» [6, с. 339]. **Кальчев** від «кальч» зі значенням «сабля» [6, с. 340]. **Куршумов** від апелюватива «куршум» – пуля, свинець [6, с. 389]. **Куфаров** від апелюватива «куфар» – валіза [6, с. 389]. **Лалов** можливо від «лала» – шут, балагур [6, с. 397]. **Лалев** можливо від «лале» тюльпан [6, с. 397]. **Малаков** від «малак» – молодий буйвіл [6, с. 418]. **Пачев** від «пача» – холодець, «пачи» – утка [6, с. 644]. **Тафров** від «тафря» – людина, яка добре одягається [6, с. 1073]. **Топузлиева** «топуз» застаріле, має два значення: 1. палиця; 2. гиря [6, с. 1084]. **Чемширов, Чимширов** від «чимшир» – самшит [6, с. 1165]. **Чулаков** від апелюватива «чулак» – «груба, неотесана особа» [6, с. 1169]. **Ангелов, Ангеловський** від загальної назви «ангел».

Етимологічний аналіз болгарських прізвищ, які побутували та побутують зараз на території Нижньої Наддніпрянщини, дозволяє припустити, що в основі їх лежать такі групи апелювативної та пропріальної лексики, а саме: особові імена, ремісничі, професійна лексика, терміни спорідненості, назви осіб за зовнішніми ознаками, назви осіб за внутрішніми ознаками, назви осіб за кольором, назви флори та фауни, назви абстрактних явищ, запозичення з тюркських мов: **Арабаджі, Бакарджисе, Бачісе, Калайджинев, Чизмаров, Каракостандова** запозичено з турецької мови зі значенням «кара» – «чорний», «смуглий», «грозний» [6, с. 344]. Спочатку апелюватив «кара» вживався у функції прізвиська.

Складні суспільно-політичні обставини, в яких перебувало Запоріжжя протягом кількох століть, не могли не залишити слідів і в антропонімії цього краю. Поява прізвищ іншомовного походження в українській антропонімії пояснюється кількома причинами: по-перше, це асиміляція чужинців серед корінного населення; а по-друге, свідоме перекручення болгарських прізвищ (здебільшого на російський лад) при їх реєстрації представниками урядових органів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горпинич В. Болгарські прізвища в сучасному антропоніміконі Бердянщини [монографія]. Дніпропетровськ: Нова ідеологія, 2010. С. 19- 61.
2. Ільченко І.І. Антропонімія Нижньої Наддніпрянщини в її історичному розвитку (надвеликолузький регіон) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01./ І.І. Ільченко. – Дніпропетровськ, 2003. – 15 с.
3. Ильченко И. Болгарские фамилии в антропонимии Надвеликолужья // «Състояние и проблеми на българската ономастика». Т. 13. / И. Ильченко. – Велико Търново, 2013. – С. 419-427.
4. Історія міст та сіл Української РСР. Запорізька область. – К. : Головна Редакція УРЕ, 1981. – 725 с.
5. Скрипник Л.Г., Дзятківська Н.П. Власні імена людей : словник-довідник. – К. : Наукова думка, 1986. – 310 с.
6. Чукалов С.К. Болгаро-русский словарь. – София, 1960. – 1191 с.

Коваль О. В., Перебийніс І.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ЛЕКСИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КОНЦЕПТУ БАТЬКІВЩИНА У ПОЕТИЧНІЙ МОВІ ВІКТОРА ЧАБАНЕНКА

Важливу роль у досягненні мети когнітивної науки відіграє мова як прямий об'єкт дослідження та як засіб отримання різноманітної інформації. Концептуальний рівень ментальної репрезентації містить інформацію, яка передається за допомогою мови, та інформацію, що отримується завдяки сенсорним і моторним каналам.

Поетичний твір, як будь-який інший твір мистецтва, є наслідком культури певного етнічного середовища. Але у поетичному мовленні реалізується евристична функція мови – мовлення поета співвідноситься з інтенціональною діяльністю людини, матеріалізуючи її концептуальний світ. Поет моделює світ через призму власного бачення, у якому поєднується реальне та ідеальне. Систему концептів у цьому випадку трактують як систему ключових слів духовної культури, у якій сконцентровано національний характер етносу.

Взаємозв'язок картин світу (референтної, концептуальної та вербальної (поетичної)) варто вивчати на прикладі номінацій, що часто вживаються в поетичному тексті, у багатьох випадках виступають ключовими.

Поетичний образ як засіб мислення та пізнання містить інформацію про дійсність та дозволяє описати концептуальну картину світу. Так образ використовується з метою створення нестандартного світобачення, набуваючи завдяки незвичності мотивування потужність й індивідуальне вираження.

Своєрідні домінанти, універсалії світогляду, що існують у культурі кожного народу, знаходять своє відображення у словах-концептах. Поняття *Батьківщина* є однією

з головних загальнолюдських категорій, тому посідає центральне місце серед інших концептів.

На думку Н. Лобур, у творах письменників ХХ століття рідна земля постає образом душі українського народу. Соціально-психологічний портрет героїв творів вимальовується з їх власного уявлення про Батьківщину [1, с. 23].

Значну увагу аналізу концепту Батьківщина у прозових творах приділяли такі українські мовознавці, як: К. Голобородько, І. Дишлюк, Н. Лобур, О. Таран, С. Форманова.

Система етнокультурних символів українців має цілу низку концептуальних центрів, які формують ментальний портрет етносу. Серед них виділяємо й концепт *Батьківщина*, що здавна впливав на світогляд нашого народу.

У творах Віктора Чабаненка образ *Батьківщина* виступає домінуючим і передусім актуалізує сему "місце життя і діяльності людей", що зумовлено патріотичним духом поезій: *Як Дніпро обіймає голубими руками Хортицю, / Так і я обіймаю тебе голубими мріями, / Вітчизно кохана; Оратанія рідна моя! / Ти – любов моя перша й остання; Де степу рідного огром, / Де ясні зорі й тихі води, / Стоїтьспред віку над Дніпром, / Стоїть курган – олтар Свободи; За городом мого діда Якова, / За нашим садом, де колись родили райські яблука.*

У мовотворчості митця концепт *Батьківщина* широко репрезентується топонімічними назвами, що є одночасно символами місця народження самого письменника і славетної доби козацтва. Це гідроніми: Дніпро (Славута), Каховське «море», Азов; топоніми: Хортиця, Великий Луг, Пороги, Наддніпрянщина: *Сум століть над Дніпром – / Наддніпрянщина; Я до Божої никну стопи: / Серце вдячності повне по вінця / За широкий Дніпро, за роздольні степи / За судьбу орія-українця; Ой Наддніпрянщину – / Отецька спадщина, / В могалах схована, / Щоб там зіпліть; Під ясным луком Світовида, / Що все горить і не згора, / Цілує волю Припонтида / Вустами сивого Дніпра; У мені, як в Дніпрі, каламуттю життя / Бунтівничі пороги потоплено, / Та розбі'ється всякий / Об них корабель, / Що до тебе пливатиме із кривдою!.; Ой, не течи, Дніпре, / Побіля мого серця / Та не ятри, батьку, / Мої старі рани ... / А підведись, Дніпре, / Високо, аж до неба, / Та вдар по гранітах, / Хортиці-ковадлу; Розгін космічної доби – / І велич тихо-соборова! / Ростуть на Хортиці дуби, / Росте, нуртє міць Дніпрова; Болять мені Пороги й Луг Великий, / Затоплені-замулені болотом, / І Хортиця болить мені стражденна, / Поранена, обснована дротами; Над «морем» Каховським гуде буревій / І чайка Мазепина плаче / Вогнями-шаьлями в імлі грозовій / Лютує прокляття козаче.*

З певним стилістичним навантаженням уживається давня назва ріки Дніпро – Славута. Етимологічно онім Славута є найдавнішою, власне українською назвою головної ріки України. Осмислюючи цю лексему як похідну від прикметника славетний, автор створює високопоетичний образ, у якому втілено велич і силу України та її народу з давніх часів до сучасних днів: *Кують громи на Хортиці підкову, / В копита б'ють Слауту-скакуна / Аж іскри в рань багряно-волошкову! / Аж сивим степом котиться луна!; Сини прадавньої доби, / Слаути рать зеленоглава, - / Стоять на Хортиці дуби, / Неначе вої Святослава.*

Отже, концепт *Батьківщина* є один із найважливіших структуротворчих елементів етнокультурної моделі світу українців. У системі світоглядних цінностей українського

народу рідна земля відіграє вагому роль, оскільки забезпечує людині повноцінність життя. У формуванні релігійної моралі, культури поведінки та ментальності українського етносу *Батьківщина* має найважливіше значення.

У більшості поетичних творів Віктора Чабаненка уживання концепту *Батьківщина* пов'язане з народною символікою цього образу. Автор актуалізує такі семантичні аспекти цього концепту, як: "відкритий, безмежний простір", "місце проживання" і "місце поховання людей", "Україна". Концепт *Батьківщина* набуває конотацій "невмирущість", "безсмертя", а іноді "беззахисність" та "слабкість".

ЛІТЕРАТУРА

1. Лобур Н. Культ землі в українській мові // Дивослово. 2006. № 3. С. 22-23.
2. Хомчак Е. Г. Концепт в мовній картині світу // Славянський світ: нові концептуальні дослідження: збірник статей [Текст] / отв. ред. М.В. Пименова. Севастополь: Рибзест. 2009. С. 170–179.

Колева Красимира

*Шуменський університет „Єпископ Константин Преславський” –
Мелітопольський університет „Богдан Хмельницький”*

NOMEN EST OMEN: IN HONOREM ПРОФ. Д-Р РАДКА ВЛАХОВА

Изборът на темата за збірника „Рада и приятели“ не е случаен. Той е провокаційний і от заглавието му. Общуването с Радка Влахова от студентската скамейка на Алма-матер, обіцяє інтерес до лінгвістики, створений непреходними авторитетами, школування у талановитих учених і всеотдайних викладачів з мисією в болгаристику і славистику ні збирає в гуманітарному просторі на Софійському університеті і Інституті за болгарський мову, який з Інститутом по літературі б'є єдиним центром, в бібліотеках, в студентських кружках і практиках, в клубових і на читаннях, а після като застанахте з іншої сторони на катедру – на наукові форуми поруч з нашими викладачами і по-кількі – і з учениками. Відкрила се швидко в величезний потік (около 250 студенти) з знаннями, з владою на чужих мовах, з умінням давати відповіді з смислом і мелодичним і зв'язним гласом, тя стала популярною, імя її – відоме і запам'ятовує се цікавим і рідко зустрічається між болгарським першим іменем і прізвищем, зв'язане з етногеографією на Балканах, коєто у мене предізває асоціацію з крилатою дефініцією на бележитий викладач проф. Светомір Іванчев *класически і екзотичен* за болгарський мову, превърнат в сьдба з викладача і ученика, коєто чествує.

Nomen est omen 'Імя говори за себе си' і *homo locum ornat, non hominem locus* 'Човекът краси мястото, а не мястото човека' са сентенції, підходящі за моту на текста, спеціально написані за збірника з повагою і звичайно з студенткою, колегою, співрозмовницею і приятелькою. За да излезе аналіз з рамок на антропонімічний дискурс і текст да є в духу на думки на Плутарх, приносима і ріднинка, коєто

с присъщата ѝ интелигентност, с професионална вещина и тънко чувство за хумор помогна да прочетем името ѝ в контекста на културната антропология.

Тук се фокусирам върху данните (публикувани и лично събирани) от българския езиков ареал в синхронен и диахронен план и разглеждам личното и фамилното име по рождение на известната наша езиковедка.

Изборът на име на дете е свързан с редица критерии, които имат индивидуален рейтинг, аргументиран с лична или родова история (Колева 2010). Факт, с който се съобразяват всички при този избор, е нормативната уредба, която допуска и личното име да бъде сменено от носителя му. Интересен от гледна точка на народопсихологията е въпросът с много подвъпроси: знаем ли защо са ни дали името, което носим. Отговорите могат да разкрият по-пълно езиковата картина на света на българина. В този текст се опирам на данните от етнолингвистичната анкета за разглежданите имена.

1. Радка

Личното име *Радка* е сред предпочитаните пожелателни женски имена в българската именна традиция и е разпространено по цялата езикова територия. То е славянско по произход, среща се във всички славянски езици със съответното мъжко име *Радко*. Мъжкото име се среща и в румънския език в контактната зона с българския (БЕР VI 2002: 143).

Деминутивите *Радко* и *Радка* са деривати на онимите *Рад*, *Радо* и *Рада*, които и днес се употребяват паралелно с умалените имена. Единствено в българския език тези персоналии имат широка употреба, а репертоарът от производните им заедно с композираните имена е голям и разнообразен. У нас те не са календарни, но с тях от векове се именуват православни християни. Досега не са били обект на отделно изследване.

Известните до днес данни за хронологията, етимологията, словообразуването, ареалната и честотната характеристика на разглежданите имена са включени в специализираните антропонимни речници (Илчев 1969, 2. изд. 2012, Заимов 1988, Ковачев 1995). Авторите им са единни относно етимологията на двата онима. Тя съвпада с академичния етимологичен лексикон само за фамилното име (БЕР 1 1971) и въпреки че на пръв поглед личното име има ясен произход, се оказва, че коментарът за него в излезлия преди няколко години шести том на Българския етимологичен речник (БЕР VI 2002) съдържа нови данни, които с инструментариума на културната антропология доизясняват въпроса защо личното име *Рада* / *Радка* е сред най-устойчивите и най-широко разпространените имена сред българите. Различията на тримата автори на ономастични речници в областта на словообразователния анализ не са съществени.

Женското име е значително по-разпространено в сравнение с мъжкото. Без да навлизам в джендърната проблематика, свързвам факта с пожелателния му характер и с традиционните представи за основните социални роли на жената и мъжа както в матриархалния, така и в патриархалния модел.

Облиците *Рада* / *Радка* се срещат почти равномерно по цялата територия на езиковия континуум. Обобщените данни за фреквентността му (Ковачев 1995: 420-424) сочат малък превес за Североизтока, но това е свързано с параметрите на етнодемографската картина у нас, които имат значително по-динамичен характер в

сравнение с тенденциите в личноименната номинация. По-интересни изводи могат да се направят при сравнение на честотните данни в същия източник за разпространението на *Рада* и *Радка*. Почти три пъти по-често се среща умалителната форма, а в десетилетието, когато е родена *Радка* Влахова, това съотношение надхвърля три пъти и е показателно за дълъг списък лични женски имена, образуващи двойка, в която едното е с деминутивен компонент.

До края на 80-те години на 20. век близо столетие *Радка* е в десетката на най-разпространените женски лични имена След 1989 г. тенденцията е то да се среща не толкова често, а езиковата мода поставя на преден план обликът *Рада*. Прагът е свързан с големите социални промени у нас, но, както е известно, в края на столетие (и на хилядолетие) езиковите процеси се ускоряват и се очертават тенденции в разволя му. Те засягат и традиционно консервативната система на именуване. Влияние оказва и процесът на глобализация (Колева 2008). Тези фактори имат комплексен характер и въпреки общите тенденции – специфичен при всеки антропоним резултат. Процесите могат да бъдат проследени въз основа на данните от народната култура, които имат отражение и в личното творчество.

Онимите *Рада* и *Радка* са здраво свързани с фолклорната песенна традиция. Те се откриват като персонажи в старинните митически народни песни, като „Слънцето задиря мома (Рада)“ и „Месецът харесал мома (Рада)“, „Мома (Рада) се отърва от змея“ (записани в Елена), „Радка и самодиви“ (Камбурово, Омурташко), „Змейове задигат мома (Рада)“ (Габрово), „Магията на Радкина майка“ (Разград), публикувани в томове на Сборника за народни умотворения, наука и книжнина. Високата му честотност в песенния фолклор от битовия и главно любовния цикъл е свързана с устойчивото именно съчетание *бяла / бела Рада* и с идеала за женската красота, който включва и най-високите и непреходни качества на българката. Един от най-тиражираните в света албуми на „Мистерията на българските гласове“ е „Мъри Радо, бяла Радо“, а едноименната песен е запазена марка на „славей на Родопите“ *Радка* Кушлева. Името *Радка* е актуално и в съвременния балкански поп-фолк.

Мястото на двойката имена в личното творчество също е знаково. То е в заглавието на първия образец на жанра поема в българската литература „Стоян и Рада“, написана от събирача и отличен познавач на фолклора и словното богатство на българския език Найден Геров, и, разбира се, в най-любимото произведение на сънародниците ни – романа „Под игото“, в който емблематичната Вазова героиня *Рада Госпожина* е не само романтичен идеал за женска красота в духа на фолклорния естетически и нравствен стереотип, а е и ярък образ на просветена жена, част от интелигенцията начело на борбата за национално и духовно освобождение. Заглавието „Радина вълнения“ на 11. глава от романа отдавна е надхвърлило рамките на класическия наратив и има метафорична употреба в съвременния публичен образователен дискурс.

Името е харесвано и предпочитано от българите, защото е разпознаваемо като домашно, звучно е, в традиционната култура има само положителна конотация с подчертан естетически оттенък, която е поддържана и доразвивана в личното творчество на най-известни български творци, здраво свързани с българщината. Прозрачната семантика на основата и домашния характер на инвентара за деривация правят номинацията лесна, продуктивна, устойчива, а словообразователния модел – универсален като типология и национално маркиран като типичен елемент на

антропонимната система. Всички анкетирани носители на името знаят това и харесват името си най-вече, защото е българско. Без изключение то се предава в рода. Най-често това е името на една от бабите.

Радка Влахова е първородна дъщеря и носи името на леля си по бащина линия, напуснала земния свят година преди венчавката на родителите ѝ. Баща ѝ и майка му са искали да се роди момиче и да го нарекат на младата жена. Кръстницата уважава желанието им при светото кръщение на детето. В България при такива случаи близките обикновено се съветват със свещеника, тъй като има суеверие, че не бива да се кръщава на починал(а), особено ако е наскоро. В конкретния случай два детайла са интересни. Лелята, чието име е подновено в нейна памет, е кръстена на свекървата на майка си (бабата на Радка Влахова), която също е Радка и на която са кръстени други женски рожби в рода. По този начин се получава честата семейна практика в България - братовчеди / братовчедки да са с еднакви имена.

Името *Радка*, умалително от *Рада* е получено чрез деривация по модела на мъжките лични имена *Рад* > *Радо*, *Радо*, *Радо* / *Раде* / *Ради* > *Радо* от старинното прилагателно *рад* 'радостен' и има пожелателен характер. От този тип са и други широко разпространени у нас имена, като Весел, Драго, Мил(к)о и женските им съответствия Весел(к)а, Драга / Дращка, Мил(к)а, които също се отличават с много по-висока фреквентност.

На какво се дължи тази типология, може да се намерят аргументи в тълкованията на онимната основа. Имената се откриват в ранни писмени паметници от 11. век (Заимов 1988: 185). В известния си ономастикон „Български именник“ ученият посочва, че женското име *Рада* се среща през 16. век, а умаленото *Радка* е регистрирано през 14. век (Заимов 1988: 185-186). Старобългарското *радъ* означава 'радостен, весел' и с тези значения се употребява в Мариинското, Зографското и Асеманиевото евангелие, в Синайския требник и Слечанския апостол. Новите данни в Българския етимологичен речник не посочват сигурна етимология (БЕР VI 2002: 142-143) за разлика от тримата български ономасти. В него прилагателното *рад*, от което се извеждат мъжкото и женското име Рад и Рада, има две разновидности. Коя от двете е свързана с антропонимната номинация. Първата разновидност се среща непроменена или в редица деривати в множество диалектни названия и във фолклора с разнообразни значения, в т. ч. и в табути. Прилагателното *рад1* има още значения: 'доволен' – в славянски езици и 'благороден' - в германски. Реконструиранияте форми в праславянския имат паралели в индоевропейските езици. В славянския езиков ареал *рад1* се свързва с глаголите *радвам* (*се*), *веселя* (*се*), а в индоевропейски план – и с *обичам* (*и любов*), *прояснявам* *се* 'развеселявам се'. Ономастичните данни, свързани с *рад1*, представляват: 1) лични имена: Рад, Раде, Раденко, Радил, Радич, Радка, Радко, Радно, Радой, Радойца, Радомир, Радослав, Радул, Радуна, Радуш; 2) селищни имена: Рада, Радогош, Радоя (Северна Албания), Радан, Радишти, Радовица, Радовичка (Южна Албания), Радовци (Дряновско). Сродна дума е производното абстрактно съществително от женски род *радост*, което се използва като лично име и има деривати.

Прилагателното *рад2*, което се среща в пословици в Дебърско и Кичевско, например *Како е рад млад юнак за болен побратим, так е и сиромаш за приятел*, има значение 'грижовен' и се свързва с диалектния глагол *рада* / *радя* 'залягам за нещо,

имам си го на ум, грижа се, залягам, старая се, трудя се' / *радим* 'върша нещо, което ми носи облага, старая се, трудя се, работя'. Найден Геров, който посочва тези примери в речника си, не прави разлика с *рад1* (БЕР VI 2002: 143, 145). Тук липсват примери от областта на ономастиката. Убедителната етимология на Георги Риков (БЕР VI 2002: 143, 146) на този глагол като праславянска иновация (познат днес в българския книжовен език с облика *радея*) потвърждава разликата между *рад1* и *рад2*.

Обобщените данни за етимологията на основата на двойката лични имена, произхождащи от *рад1*, разширяват познатите им лексикални значения. Към пожелателните 'да бъде радостен / радостна' могат да се добавят: 'да бъде весел / весела, да носи радост, да развеселява, да бъде доволен / доволна, да бъде благороден / благородна, да бъде обичан / обичана'. Както се вижда, в пожелателния характер на имената от *рад1* има степенуване, а етимологичната им връзка с *обичам* и *любов* по своеобразен начин ги свързва с възвишеното, сакралното, чудото при появата на живота и внушава асоциация с първото послание на св. Йоан Златоуст. В анкетите с носителките на името на въпроса за значението и етимологията на името им те посочват, че е образувано от *радост* и го свързват с *рождество*. Затова празнуват имен ден на Рождество Христово, въпреки че името не е календарно. За свой небесен закрилник смятат Исус Христос или св. Богородица. Радка Влахова чества имения си ден от дете на Рождество Христово, както е определила баба ѝ Рада, която е празнувала на Архангеловден. Радка почита Божията майка като своя небесна покровителка.

Този ключ от инструментариума на културната антропология към имената с основа *рад1* може да обясни: 1) устойчивото им място в личноименната система; 2) високата честотност на женските имена заради конотацията им с високите естетически и морални качества, характеризиращи жената в традиционните представи за социалната ѝ роля; 3) разнообразието от деривати; 4) широкото им разпространение, поради което то рядко може да бъде териториално маркирано.

Умалителните / гальовните форми на носителките на името *Радка* са най-често *Радето* и *Рачето*. Към тях за Радка Влахова се прибавя и обликът *Рад*, а звателните форми са *Раде*, *Раче*, *Радке*. Липсват прозвище, прякор и псевдоним.

Известно е, че личното име е повече от дума и затова лексикалният анализ е част от неговия „прочит“. То има знаков характер, но търсенето на код към съдбата чрез него излиза от рамките на научната парадигма. В популярната литература има тълкувания за името Рада 'весела', 'радостна' (напр. Хигир 2004: 277-278). Анкетираните носителки на името *Радка* имат различно отношение към въпроса има ли връзка между името и съдбата. Според някои пожелателният характер на името 'да носи радост и да бъде щастлива' превръща носителката му в позитивен човек. Радка Влахова не е привърженичка на „модата“, че името дава код към съдбата. Тя е запозната с друг тип схващания за вибрациите на звуковете в името, но не приема, че то влияе на съдбата. Според нея по-голямо значение има дали човек харесва името си, или не, има ли отношение към личността, на която е кръстен.

Това се отнася и за фамилното име, особено когато то се запазва в поколенията, както е в този случай.

2. Влахова

Фамилното име *Влахов(а)* < народното *влах*, *власи* 'румънец или арумънин' е племенно название, ранна славянска заемка чрез германски от келтски, пренесено

върху романските народи по време на романизирането на келтите (БЕР 1 1971: 163-164). То е образувано от прозвище или прякор *Влахът / Влаха*, даван на човек, който е ходил във Влашко, най-често по търговия. Разпространено е почти из цялата територия, но е с ниска честотност.

Среща се и в разновидностите *Влашки* (Нова Загора), *Влашкин* (Пазарджик, 1917), *Влашков* (Русе, Велинград), *Влаховски* (Долни Дъбник), *Влахушков* (Никола Милев), *Влашев / Влашов* (Добростан, Асеновградско, Кремиковци), *Влахкинов* (Пловдив, 1900, 1949), *Влахлиев / Влахлийски* < диалектното *влахлия* 1. 'който знае влашки език'; 2) 'който е живял във Влашко' (Карлово, Плевен Луковит). Логично тези фамилни имена са разпространени главно в Дунавския басейн (Илчев 2012: 147-148).

В анкетата Радка Влахова посочва, че фамилното ѝ име е родово. Дедите ѝ са търгували с Влашко и често са пътували дотам.

Родословното ѝ дърво по патриархална линия е в Дунавския басейн. Корените му са в Гложене, Тетевенско, разклоненията му – в Плевен, а при последните поколения – и в София, нейният роден град.

Гложене има многовековна летопис и е с важно място в новата история на България и българщината (Гложене 1981). Сред най-дейните участници в борбите за национално и духовно освобождение има представители на рода *Влахови*. Един от тях е член на местния революционен комитет и след Освобождението е представител в Учредителното събрание във Велико Търново.

Като комплекс името Радка Влахова не се среща извън родовата традиция. За честотността на компонентите му в българската антропонимна практика носителката му смята, че личното име не е толкова разпространено, макар да е свързано с известна литературна героиня, а фамилното – обратно – то не е толкова рядко, колкото тя е смятала. Това се потвърждава от статистическите данните и може да се обясни с процеса на номинацията: отетнонимна основа > прозвище / прякор с преосмислена семантика – от етнимното значение остава териториалният маркер, съотнесен с основна социална роля на носителя му (професия, занаят) > фамилно име с много разновидности, повечето от които се срещат рядко и обикновено показват, че носителите му са териториално свързани с басейна на р. Дунав.

Комплексният анализ на името го поставя в центъра на типичната за българите антропонимна традиция. Домашното по произход лично име е общославянско, но в съчетание с чуждото по произход родово име с ясен социалногеографски маркер, превърнало го във фамилно, го определят категорично като свързано с българския ареал.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- БЕР 1 1971: Български етимологичен речник. Т. I (А–З). София: БАН, 1971.
БЕР VI 2002: Български етимологичен речник. Т. VI (пускам-словар2). София: Акад. издат. „Проф. Марин Дринов“, 1971.
Гложене 1981: Аначков, М., Милчев, Г., Йотов, Кр. Гложене (исторически очерк). София: Отечествонен фронт, 1981. // <http://www.glojenebg.com/History.pdf>
Займов 1988: Займов, Й. Български именник. София: БАН, 1988.
Илчев 2012: Илчев, Ст. Речник на личните и фамилните имена у българите. 2. изд. София: Изток - Запад, 2012

Ковачев 1995: Ковачев, Н. Честотно-etimологичен речник на личните имена в съвременната българска антропонимия. Велико Търново: ПИК, 1995.

Колева 2010: Колева, Кр. Днешните критерии за избор на лично име в България. В: Състояние и проблеми на българската ономастика. Т. 11. Велико Търново: Унив. издат. „Св. св. Кирил и Методий“, 2010, 222-235.

Колева 2008: Колева, Кр. Личные имена на Балканах: сквозь традицию к глобализации. В: Linguistic balkanique. № 2-3, 2008, 185-197.

Хигир 2004: Хигир, Б. Името и съдбата. Женските имена, характер и съдба. София, AutoPoint, 2004.

Митяй З. О., Митяй Б. І.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

BEAUTY – ОДИН ІЗ КЛЮЧОВИХ КОНЦЕПТІВ АНГЛОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ

Є всі підстави вважати, що когнітивна парадигма, підґрунтям якої виступає принцип антропоцентризму, передбачає активну взаємодію лінгвістики з усіма науками, об'єктом яких є людина, про що йдеться в працях представників системочентричної парадигми. Е. Сепір, визначаючи природу мови як засобу збереження всіх можливих «...різновидів нашого досвіду», а культуру як «те, що те чи інше суспільство робить і думає», відзначає той факт, що мова набуває все більшої значущості для вивчення культури, оскільки система культурних цінностей і культурних стереотипів значною мірою упорядковується за допомогою мови, а тому вона може слугувати ключем до розуміння культури» [6].

На значущість культурологічного фактора в лінгвістичних дослідженнях звертає увагу В.З. Дем'янков, підкреслюючи, що «Навіть зосередившись на чисто процедурних аспектах, лінгвістам відволіктися від культурної обумовленості людської когніції неможливо: предметно дослідити мову і її вживання можливо лише в рамках конкретних культур» [3, с. 33].

Зазвичай при дослідженні мовних стереотипів науковці зосереджувалися зокрема на особливостях внутрішньої структури мови, залишаючи поза увагою особливості світосприйняття етносу. Однак, глибокий аналіз мовних явищ науковцями сприяє дослідженню специфіки світосприйняття і мислення. В.А. Виноградов зазначає, що когнітивних підґрунтям дослідження мови виступає етнокультурна категоризація світу [2, с. 420].

Мова – це своєрідне дзеркало свідомості, в якому знаходить відображення національний характер народу, система цінностей і картина світу. Однією з одиниць, що віддзеркалює картину світу, виступає концепт, оскільки він реалізується в мові, містить мовні й культурні знання, оцінку реального світу.

Об'єктом дослідження виступає концепт *beauty* в англomовній культурі, а предметом дослідження виступає поняттєвий складник досліджуваного концепту. Мета розвідки –

визначення змістового поняттєвого наповнення досліджуваного концепту шляхом лінгвокогнітивного аналізу його номінацій у англійській мові.

Досягнення поставленої мети можливе за реалізації таких завдань: з'ясувати визначення поняття *beauty*; встановити статус концепту в англomовному культурному дискурсі; виокремити й проаналізувати поняттєві складники цього концепту.

Мета і завдання дослідження зумовили вибір основних методів, зокрема описовий метод лінгвокультурного аналізу, метод аналізу словникових дефініцій як засобів реалізації компонентів поняттєвих складників досліджуваного концепту для виявлення базових концептуальних характеристик, гіпотетико-дедуктивний метод, метод кількісного аналізу.

Матеріалом для аналізу слугували лексичні одиниці на позначення концепту *beauty* в англomовних словниках – тлумачних, енциклопедичних, етимологічних тощо.

Концепт *beauty* як складний багатовимірний феномен як фізичного, так і психоемоційного життя людини виступає одним із найбільш уживаних понять у багатьох гуманітарних науках: мистецтвознавстві, філософії, етиці, естетиці. Дослідженням мовного вираження цього концепту займалися такі науковці, як Н. Д. Арутюнова, В. З. Дем'янков, Е. В. Довганюк, А. Д. Шмельов та ін.

Ідея краси знайома всім культурам людства в усі часи. Про красу говорили філософи, письменники й поети. Філософи намагаються збагнути красу, поети описати й передати іншими засобами, митці – створити, підприємці – використати. Еталони моди змінюються, але, як казав Діонісій Ареопагіт: «У розмаїтті змін краса залишається вічною». У ХХ столітті зросла тенденція до відкидання краси як у мистецтві, так і в філософії, що досягла апогею в антиестетиці постмодернізму. Це сталося всупереч тому, що краса займала центральне місце в думках Фрідріха Ніцше, одного з філософів, що мав великий вплив на становлення постмодернізму, і проголосив воля до влади це воля – до краси. Американський аналітичний філософ Гай Сірселло запропонував «нову теорію краси», намагаючись повернути її статус важливої філософської концепції. Із філософського погляду краса – абстрактна властивість речі, ідеї, місця чи живої істоти, зокрема людини, що приносить відчуття приємності, яке відповідає задоволенню. Краса є невід'ємним складником сприйняття світу людиною. Ідеал краси – це взірєць, яким захоплюються (чи обожнюють) залежно від особливостей сприймання краси в конкретній культурі. Створення красивих речей є одним з прагнень мистецтва.

Вивчення сутності краси прослідковується ще з еллінських часів, коли, власне, й сформувалася наука естетика. Ми задаємося питанням: чи є різниця в сприйнятті краси різними культурами? Н. Д. Арутюнова стверджує про сублімованість цього поняття. На думку дослідниці, в його основі знаходиться уявлення про природну норму [1, с. 22].

Англійське слово *concept* перекладається українською як: ідея, концепція, поняття, замисел; загальне уявлення; принцип; концепт. У словнику «Longman Dictionary of Contemporary English» наведено таке визначення концепту: «an idea of how something is, or something should be done» (уявлення індивіда про те чи інше поняття) [7, с. 279].

Як показав аналіз словникових статей, усіма словниками виділяються значення: 1) краса як властивість, прикраса; 2) краса – комбінація якостей, що допомагають відчувати задоволення від чогось; 3) краса як абстрактне поняття; 4) гарний – (зовнішньо і внутрішньо); 5) краса – гарна, приваблива зовнішність. Ці ознаки складають

поняттєве ядро концепту. Такі ознаки, як: краса – вигук, що виражає почуття; дівчина – складають периферію поняттєвого ядра концепту.

Услід за А. М. Можейко, краса сприймається нами як класичне поняття філософії з урахуванням онтологічної та гносео-етичної проблематики, виступаючи універсалиєю будь-якої культури. Під красою розуміємо те, що сприймається зором і містить культурно-оцінний компонент, що дозволяє усвідомити лінгвокультурний статус концепту *beauty* як результат концептуалізації відповідного феномена, ім'я якого спрямовує «... до концептів-універсалій духовної культури шляхом взаємодії предикатів – властивостей і відношень [5, с. 36].

За визначенням В. І. Карасика, такі концепти – ментальні утворення, в змістовому наповненні яких особливе місце посідає ціннісний компонент. На його думку, в концептах-регулятивах на перший план висуваються духовні цінності [4, с. 31].

З огляду на зазначене вище підсумовуємо, що концепт *beauty* ґрунтується на вивченні енциклопедичних джерел, що доповнюється і верифікується визначеннями в інших словниках, аналізом дефініцій і семним аналізом. Під час лексикографічного аналізу встановлено значення ключового концепту *beauty*: *beauty is a quality or a combination qualities; beauty brings pleasure to the senses (especially to the eye); beauty pleasurablely exalts the mind or spirit; beauty is pleasing to the aesthetic faculty; beauty is pleasing to the moral sense; beauty stirs emotion; beauty is a very attractive or seductive looking woman.* Такі вербалізовані концептуальні характеристики складають поняттєве ядро досліджуваного концепту в англомовній лінгвокультурі.

Дефініції синонімів імені концепту в тезаурусі виражені іменниками, прикметниками, дієсловами. Серед іменників це: *adorableness, advantage, allure, allurement, artistry, attractiveness, attraction, beau, beauty, belle, benefit, bloom, boon, charm, comeliness, delicacy, doll, dollishness, elegance, excellence, exquiciteness, fairness, fascination, feature, glamour, good looks, good thing, goddess, grace, handsomeness, loveliness, magnificence, polish, pulchritude, radiance, refinement, resplendence, shapeliness, splendor, stunner, style, symmetry, Venus, winsomeness*; концепт становить значну групу атрибутів: *admirable, aesthetic, aesthetically appealing, alluring, appealing, art-conscious, artistic, arty, attractive, beauteous, beautiful, bonny, captivating, charming, comely, commendable, delightful, doll-like, elegant, endowed, with beauty, enjoyable, estimable, excellent, exquisite, eye-filling, fair, fine, fine-looking, first-rate, flowerlike, glorious, good-looking, gorgeous, graceful, great, handsome, incomparable, lovely, magnificent, marvelous, nice, of consummate art, pleasant, pleasing, pretty, proper, pulchritudinous, radiant, ravishing, resplendent, stupendous, sweet, seemly, smashing, spectacular, splendid, superb, superior, tasteful, well-done, well-favored, wonderful, worthy.* До третьої групи входять дієслова: *to beautify, to enhance, to embellish, to adorn, to ornament, to glamorize, to improve, to grace, to dress up, to smarten up, to do up, to enhance, to elaborate, to exaggerate, to decorate, to adorn, to garnish, to gild, to color, to embroider, to fancy up, to set off.*

Антонімами в поняттєвому полі концепту виступають такі номенни: іменники: *crudeness, inelegance, roughness, disadvantage, homeliness, offensiveness, ugliness, unpleasantness, unattractiveness*; прикметникові лексеми: *abhorrent, abominable, belligerent, cantankerous, dangerous, difficult, disagreeable, disgusting, dreadful, evil-looking, forbidding, foul, frightful, grotesque, hideous, homely, horrible, horrid, hostile, ill-favoured, inauspicious, mean, menacing, monstrous, nasty, obnoxious, odious, offensive,*

ominous, portentous, quarrelsome, repellent, repugnant, repulsive, sickening, threatening, troublesome, ugly, unattractive, unsightly, unseemly, unbecoming, unpleasant, unbearable, vile.

Дієслівну групу антонімів становлять: to uglify, to spoil, to mar, to disfigure, to deface, to besmirch, to deform, to deface, to cut up, to injure the appearance of, to render unsightly, to maim, to make ugly, to scar, to scarify, to blemish, to mutilate, to damage, to impair.

Отже, концепт *beauty* в англійській мові має чітку структуру і межі. Поняттєвий аспект концепту дає право стверджувати про раціональне осмислення цього феномену навколишнього світу в англomовній спільноті. Основні характеристики концепту пов'язані з властивостями і якостями, які допомагають насолоджуватися навколишнім середовищем, а також краса зовнішня і внутрішня; духовний характер краси; позитивна естетична оцінка.

Перспективним вважаємо подальше уточнення змісту досліджуваного концепту і засобів його мовної репрезентації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Истина. Добро. Красота: взаимодействие концептов // Логический анализ языка. Языки эстетики: концептуальные поля прекрасного и безобразного. Москва, 2004. С. 5-29.

2. Виноградов В. А. Классификационные типы в движении // Res Linguistica: сборник статей к 60-летию профессора В. П. Нерознака. Москва: Academia, 1999. – 600 с.

3. Демьянков В. З. Цивилизационные параметры когниции: лингвистика – эстетика – этика – психология – логика // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. № 1. С. 33–47.

4. Карасик В.И. Лингвокультурная концептология : [учебное пособие] / В.И. Карасик, Н.А. Красавский, Г.Г. Слышкин. Волгоград : Парадигма, 2009. 114 с.

5. Можейко М.А. Красота // Новейший философский словарь. Минск. 1999. С. 336-338.

6. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир; переводы с англ. Москва: Универс, 1993. 656 с.

7. Longman Dictionary of Contemporary English. Bath : Pitman Press, 1978. 1303 p.

Фандєєва О. В., Хомчак О. Г.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

АСОЦІАТИВНО-ВЕРБАЛЬНИЙ ПРОСТІР КОНЦЕПТУ ГОРДІСТЬ

Концепт *гордість* належить до числа основних концептів української мови, називає одну з базових людських емоцій, і тому має багатовікову історію. Етимологічно прикметник *гордий* походить від старослов'янського *грьдъ*.

Лексему *гордість* можна віднести до емоційних концептів, які є об'єктом багатьох лінгвістичних досліджень, зокрема вони представлені в наукових розвідках І. Голубовської, У. Дробішевської, А. Ковріжних, М.В. Піменової, В. Сергієнко, О. Хомчак та ін. Більшість науковців, аналізуючи емоційні концепти, звертаються до фразеологічного, паремійного фонду певної мови, проте дослідники зазначають, що для вивчення особливостей структурування когнітивної моделі емоційних концептів істотне значення має також побудова його асоціативного поля. Попри те, що асоціативні поля належать до вторинних полів у системі мови (оскільки їх складниками є асоціації, що відображають індивідуальний мовленнєвий і життєвий досвід опитуваного), для філолога вони є цінним джерелом інформації щодо національно-мовних уявлень українців про гордість як однієї з базових людських емоцій.

Мета статті – змодельовати асоціативно-вербальний простір та асоціативне поле концепту *гордість* шляхом систематизації когнітивних ознак, виділених на основі асоціативного експерименту.

Асоціативний експеримент полягає в тому, що кожному інформанту пропонувалося дати асоціативну реакцію на слово-символ *гордість*. Слова-реакції підраховують і розміщують за спадом частот. Крім того, реакції групують за окремими когнітивними ознаками. Таким чином, утворюється асоціативне поле концепту.

Асоціативний експеримент відбувався серед студентів 1-4 курсів денної та заочної форми навчання філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. В експерименті приймали участь 500 студентів.

Асоціативне поле концепту після обробки результатів прийняло такий вигляд:

Гордість (500):

почуття 44; честь 18; кохання 14; впевненість, я 11; гідність 10; досягнення, людина 9; повага, радість 8; діти, родина 7; Батьківщина, висота, гріх, перемога, самооцінка, сила 6; впертість, дівчина, пиха, принципи, щастя 5; велич, мати, незалежність, пихатість, порок, риса характеру, розум, самозакоханість 4; вада, великої про себе думки, вміння, впевненість, дівоча, душа, жінка, за рідних, індивідуальність, країна, майбутнє, мова, образа, орел, пишатися собою, піднесення, самовпевненість, скеля, слава, характер 3; батьки, високо тримати голову, вишиванка, відчайдушність, воля, дурість, егоїзм, захист, звання, зневага, навчання, небо, незламність духу, пишатися, підвищення, повага до себе, погана якість, почуття позитивного, пошана, самостійність, сміливість, тіло, чесність, успіх 2; акуратність, амбіції, багатство духовне, байдужість, батьки, близькі люди, брат, бути на голову вище інших, висновок, висока думка про себе, висока самооцінка, високе «я», виховання, вище ніс, відвага, відступ, віра в майбутнє, втрачене кохання, вчинки, гарна статура, гарний настрій, гідна людина, голова, гордість за країну, дворянин, Денис, держава, дивовижна мить, диплом, добре здані екзамени, добро, доброта, достаток, МДПУ, друзі, духовне страждання, Євро 2012, єдність, життя, за всіх, завзятість, завищена самооцінка, задирати носа, задоволення, захоплення, звеличення, здобуток, здоров'я, зізнання, зло, зроблена праця, зухвалість, Іван, інколи погано, коріння, краса, краса душі, кремень, кривда, любов до рідних, люди, людська риса, людський стан, малювання, Маріуполь, медаль, мета, місто, могутній, мої діти, мої рідні, моя, мрія, мудрість, мужність, мука, наглість, надмірність, найважливіші почуття, найцінніше, написання поезії, народ, національне

досягнення, нація, небезпечне почуття, негатив, недолік, недоступність, недруг, незаплямоване полотно, непорочність, непохитність, неприступність, неприязнь, нерухомість, один з гріхів, осанка, павич, підйом, піднята голова, поведінка людини, погана якість, позиція у житті, популярність, посмішка, пошана, правильність в поведінці, праця, предки, приниження, пряма спина, радість за досягнення дитини, риса, різкість, розкутість, розум, руйнівна сила, Русь, самодостатність, самоповага, самореалізація, самотність, сварка, світле, своя точка зору, сестра, сила волі, сила волі, сила духу, символи, син, скарб, Скарлет, слабкість, слава, смуток, собака, сокіл, сонце, стабільність, стан душі, стипендія в руках, стрижень, сумарність, сутність, сухість, таємниця, тато, твердість, терпіння, тяжкий характер, Україна, українець, університет, холодне серце, хоробрість, цінність, чванство, чисте, шанобливе ставлення до людини, шляхетність, щедрість, щирість, щось величне, якість приємне відчуття, якість 1; відмов 0.

За допомогою методу когнітивної інтерпретації ми представляємо мовні одиниці у вигляді набору когнітивних ознак, розташованих в порядку убунання їх частоти:

- характеризує якості людини 137 (честь 18, впевненість 11, гідність 10, самооцінка 6, впертість 5, пиха 5, пихатість 4, самозакоханість 4, великої про себе думки 3, вміння 3, впевненість 3, індивідуальність 3, пишатися собою 3, самовпевненість 3, високо тримати голову 2, відчайдушність 2, егоїзм 2, зневага 2, повага до себе 2, самостійність 2, сміливість 2, чесність 2, акуратність 1, байдужість 1, висока думка про себе 1, висока самооцінка 1, відвага 1, вчинки 1, доброта 1, завзятість 1, завищена самооцінка 1, задирати носа 1, зухвалість 1, кремій 1, мудрість 1, мужність 1, наглість 1, надмірність 1, недоступність 1, непорочність 1, непохитність 1, неприступність 1, поведінка людини 1, позиція у житті 1, популярність 1, правильність в поведінці 1, різкість 1, розкутість 1, самодостатність 1, самоповага 1, своя точка зору 1, сила волі 1, сила волі 1, слабкість 1, твердість 1, терпіння 1, хоробрість 1, чванство 1, шанобливе ставлення до людини 1, шляхетність 1, щедрість 1, щирість 1).

- співвідношення з абстрактними поняттями 116 (почуття 44, кохання 14, повага 8, принципи 5, незалежність 4, риса характеру 4, піднесення 3, слава 3, характер 3, звання 2, пишатися 2, почуття позитивного 2, пошана 2, амбіції 1, бути на голову вище інших 1, висновок 1, виховання 1, відступ 1, віра в майбутнє 1, втрачене кохання 1, єдність 1, за всіх 1, людська риса 1, мрія 1, найважливіші почуття 1, пошана 1, руйнівна сила 1, стабільність 1, сутність 1, таємниця 1, холодне серце 1, цінність 1, якість 1).

- зв'язок з родиною, близькими людьми 56 (я 11, людина 9, діти 7, родина 7, мати 4, за рідних 3, батьки 3, близькі люди 1, брат 1, друзі 1, любов до рідних 1, мої діти 1, мої рідні 1, моя 1, предки 1, радість за досягнення дитини 1, сестра 1, син 1, тато 1).

- викликає позитивні емоції 42 (досягнення 9, радість 8, перемога 6, сила 6, щастя 5, воля 2, захист 2, задоволення 1, захоплення 1, якість приємне відчуття 1, посмішка 1).

- позначення непроцесуальної ознаки 37 (велич 4, розум 4, вада 3, гарний настрій 1, держава 1, дивовижна мить 1, добро 1, звеличення 1, здоров'я 1, зло 1, коріння 1, краса 1, кривда 1, люди 1, могутній 1, найцінніше 1, народ 1, нація 1, недолік 1, незаплямоване полотно 1, риса 1, світле 1, символи 1, смуток 1, сумарність 1, сухість 1, українець 1, чисте 1, щось величне 1).

- викликає негативні емоції 30 (гріх 6, порок 4, образа 3, дурість 2, погана якість 2, високе «я» 1, інколи погано 1, мука 1, небезпечне почуття 1, негатив 1, недруг 1,

неприязнь 1, один з гріхів 1, погана якість 1, приниження 1, самотність 1, сварка 1, тяжкий характер 1).

- взаємодія з досягненнями людини 21 (навчання 2, підвищення 2, успіх 2, дворянин 1, диплом 1, добре здані екзамени 1, достаток 1, здобуток 1, зроблена праця 1, малювання 1, медаль 1, мета 1, написання поезії 1, національне досягнення 1, праця 1, самореалізація 1, слава 1, стипендія в руках 1).

- співвідношення з духовним станом людини 14 (душа 3, незламність духу 2, багатство духовне 1, вище ніс 1, гідна людина 1, духовне страждання 1, краса душі 1, людський стан 1, піднята голова 1, сила духу 1, стан душі 1).

- співвідношення зі статтю людей 11 (дівчина 5, дівоча 3, жінка 3).

- зв'язок з простором 11 (висота 6, країна 3, небо 2).

- зв'язок із Батьківщиною 8 (Батьківщина 6, Україна 1, гордість за країну 1).

- зв'язок з тваринами 7 (орел 3, павич 1, собака 1, сокіл 1, стрижень 1).

- зв'язок із анатомічними термінами 6 (тіло 2, гарна статура 1, голова 1, осанка 1, пряма спина 1).

- зв'язок з місцем 6 (МДПУ 1, Маріуполь 1, місто 1, Русь 1, університет 1).

- зв'язок з предметами 5 (скеля 3, нерухомість 1, скарб 1).

- позначення незосередженого стану 4 (майбутнє 3, зізнання 1).

- зв'язок з конкретними людьми 2 (Денис 1, Іван 1).

- зв'язок з життєвими подіями 2 (Євро 2012 1, життя 1).

- зв'язок з національним одягом 2 (вишиванка 2).

- зв'язок із літературними героями 1 (Скарлет 1).

- зв'язок з космічним простором 1 (сонце 1).

- розумові якості 1 (розум 1).

- зв'язок із напрямом руху 1 (підйом 1).

Всього виділено 21 когнітивна ознака, яка організує польову структуру концепту *гордість*:

Ядро: *характеризує якості людини 137; співвідношення з абстрактними поняттями 116.*

Навокоядерна зона: *зв'язок з родиною, близькими людьми 56; викликає позитивні емоції 42; позначення не процесуальної ознаки 37.*

Ближня периферія: *викликає негативні емоції 30; взаємодія з досягненнями людини 21.*

Дальня периферія: *співвідношення з духовним станом людини 14; співвідношення зі статтю людей 11; зв'язок з простором 11; зв'язок із Батьківщиною 8; зв'язок із анатомічними термінами 7; зв'язок з місцем 6; зв'язок з предметами 5; позначення незосередженого стану 4; зв'язок з конкретними людьми 3.*

Крайня периферія: *зв'язок з життєвими подіями 2; зв'язок з національним одягом 2; зв'язок із літературними героями 1; зв'язок з космічним простором 1; розумові якості 1; зв'язок із напрямом руху 1.*

Проаналізувавши реакції респондентів, можна дійти висновку, що найбільша кількість реакцій стосується якостей людини, що підтверджує те, що *гордість* належить до концептів характеру. Значна кількість опитуваних асоціює *гордість* з поняттями честі, впевненості, гідності. Це свідчить про те, що саме ці ознаки у свідомості українців найбільше співвідносяться з поняттям «гордість». Наявність великої кількості

одиночних реакцій свідчить про неоднорідність і багатство смислових складників концепту.

Отже, концепт *гордість* у національному мовному просторі має багатогранний вияв і посідає важливе місце у свідомості нашого народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу // Монографія. 2-е вид., випр. і доп. К.: Логос, 2004. 284 с.

2. Дробішевська У. Концепт "щастя" в українській і польській фразеології // Етнос і культура. 2011-2012. № 8-9. С. 125-130.

3. Коврижных А. Концепт «гордость» в современной российской публицистике (на материале национального корпуса русского языка). Режим доступа: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/90/35>.

4. Пименова М. В. Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово: ИПК "Графика", 2004. 386 с.

5. Сергієнко В. Л. Концепт *pride/гордість* у англійській національній свідомості (за романом Р. Олдінгтона "Смерть героя") // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Філологічна. 2010. Вип. 14. С. 174-179.

6. Хомчак О. Асоціативно-вербальна модель концепту *кохання* / О. Хомчак, І. Абрамович // *Filologia, sociologia i kulturoznawstwo. osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje* (29.09. 2016 – 30.09. 2016). – Warszawa. – С. 32-33.

Хомчак О.Г., Яковлєва Я.В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

СЕМАНТИЧНІ ОЗНАКИ НОМІНАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТУ ГРОЗА

Актуальність нашої наукової розвідки зумовлена інтересом сучасного мовознавства до проблеми відображення в мові основних концептів національної концептосфери; важливістю розробки лінгвокогнітивної методики дослідження та опису мовної свідомості, у тому числі й колективної; необхідністю застосування експериментальних методів вивчення концептів.

Метою статті є репрезентація мовних засобів вираження концепту *гроза*, що є значущим для розуміння ментальних процесів, які відбуваються при сприйнятті, осмисленні і, отже, пізнанні дійсності людиною.

Багато явищ природи людина сприймає без особливих емоцій. Однак, поділяємо емоційні роздуми М. Колодко, якій вважає що "жодну людину не залишає байдужою гроза, коли небо розсікають сліпучі блискавки, а повітря тремтить від могутніх ударів грому. Цей прояв стихії викликає в нас змішане почуття подиву, захоплення і навіть страху. А уявляєте, які думки виникали під час грози у наших забобонних пращурів?" [3].

У давнину "культ грози пов'язувався з поклонінням вогню (грім, громові стріли, блискавка) та воді (дош). Гроза як поєднання цих двох стихій уявлялась гнівом природи проти людей, а також покаранням, оскільки блискавка могла вбити людину чи підпалити житло, ліс. Тому в системі народних вірувань було багато обрядів, що мали на меті захистити від «гніву неба», існували певні обереги від грому та блискавки" [2, с. 55]. Пізніше, намагаючись з'ясувати причини виникнення грози, давня людина пояснювала її божественними діями. "У давньоукраїнському пантеоні богів одним із головних був Перун – Бог блискавки і грому. Наші предки зображували його срібночубим, золотовусим, з вогненними стрілами, золотим луком і важким молотом у руках. Природне явище гроза в уяві пращурів було битвою Перуна з Дивами – божествами страху і смерті та бісами, яких посилають Чорнобог, Мара та інші злі сили. По небу Перун їздить на золотій колісниці, в яку запряжено дев'ять крилатих золотогривих коней. Вогненними блискавицями-стрілами він розганяє, знищує злі сили й пускає на землю для людей життєдайну воду... Із приходом на наші землі християнства "обов'язки" Перуна перейшли до Іллі-пророка"[6].

Сучасні лексикографічні джерела лексему *гроза* тлумачать як певне атмосферне явище, яке пояснюється законами фізики 1. Грім і блискавка з дощем або градом, що перев. супроводяться великим вітром. *Перейшла гроза степами, Мов нічого й не було; Небо вкрилось зіроньками, Світлом землю облило* (Павло Грабовський, II, 1959, 429); *Деся за лісом піднімалася хмара.. Можливо, вночі буде гроза* (Анатолій Шиян, Баланда, 1957, 142); **У порівн. Кинулись фашисти в яр з нестями, а партизани й звідти, мов гроза, на них* (Микола Терещенко, Уженок, 1946, 36) [7, т. 2, с. 173]; один або декілька атмосферних розрядів, а також явища, що супроводжують ці розряди (хмари, опади, характерні пориви вітру, блискавка, грім); поява г. завжди пов'язана з наявністю купчасто-дощових хмар; краплі води в такій хмарі електризуються в електричному полі Землі, унаслідок чого утворюються ділянки з протилежними зарядами; значна різниця потенціалів між цими ділянками, а також між основою хмари і Землею спричинює електричні розряди [8].

Як зауважує О.С. Фисенко, "сучасна людина, безумовно, сприймає грозу не як волю чи гнів богів, а як метеорологічне явище, проте і в її мовній картині світу наявні сліди прадавнього міфологічного сприйняття, що знаходить відображення в лексикографічному тлумаченні слова як `біди, небезпеки`, або `того (чого), хто (що) вселяє страх, наводить жах [9, с. 61]. Такі значення на сьогодні фіксуються як переносні. Пор.:

Гроза 2. перев. мн., перен. Бурхливі події, що відбуваються в суспільстві. *В грозах Вітчизняної війни на повну силу і нерідко по-новому розкрилось творче обдарування багатьох письменників* (Про багатство літератури, 1959, 164); *// Сильні душевні переживання. Здавалося, що спокійно казала [Степанида], та мені боязко ставало за неї: гроза знімалася, з її серця чулася* (Ганна Барвінок, Опов., 1902, 128); *В твоїм серці грози, ще твоїй плач звучить* (Володимир Сосюра, Так ніхто, 1960, 80).

3. перен. Лихо, небезпека, катастрофа і т. ін., що загрожує кому-небудь. *Потопальський так і закам'янів біля дверей, відчуваючи, що справжня гроза над його головою тільки збирається* (Юрій Збанацький, Сеспель, 1961, 32).

4. перен. Те, що викликає, наводить страх, жах. *Така газета, коли випускати її двічі на тиждень..., може стати грозою не тільки для всіх порушників дисципліни, але й для*

самих начальників (Вадим Собко, Біле полум'я, 1952, 132); *В лісах Поділля діяв прославлений у піснях і легендах народний захисник, гроза польського панства Устим Кармелюк* (О.І. Білецький, Від давнини до сучасності, І, 1960, 22) [7: т. 2, с. 173].

Порівнюючи сучасні дефініції слова *гроза* та етимологію лексеми (гроза – від праслов'янського *groza* – “жах” [1: т. 1, с. 600]), доходимо висновку, що раніше в ядерній зоні концепту *гроза* локалізувалася інформація про безпеку, у той час як зараз центральними є знання про власне ознаки природного явища. Таким чином, у структурі аналізованого концепту відбулися акцентні зсуви, що зумовили перекомпонування ядерно-периферійних елементів.

Основними вербалізаторами концепту є лексеми *гроза*, *гromовиця*, *мн. громи*, *сил. буря*, *Р. злива*; (*над головою*) *лихо*, *небезпека*, *обр. чорні хмари*; (*для ворогів*) *пострах* [5, с. 77]. Синонімічний ряд *гromовиця*, *громи*, *сильна буря*, *злива* експлікує ядерну лексему *гроза*. Інші субстантиви цього ряду є синонімами до лексико-семантичних варіантів аналізованої лексеми.

Номінативний простір досліджуваного концепту в сучасній українській мові є цілісною структурою, яка утворюється під час взаємодії субстантивного, прикметникового, прислівникового та дієслівного лексико-семантичних полів: *передгрозя*, *загроза*, *грозьба*, *грозовідмітчик*, *грозовий*, *грозяний*, *грозозахисний*, *передгрозовий*, *грізний*, *загрозливий*, *грозонебезпечний*, *грізно*, *грозити*, *грозитися*, *загрожувати*, *погрожувати*, *пригрожувати*. Лінгвісти стверджують, що названі лексеми є етимологічно спорідненими й формують словотвірне гніздо з вершиною *гроза* [1; 9]. Проте в сучасній українській мові корені слів *загрожувати*, *погрожувати*, *пригрожувати* тощо є вторинними щодо кореневої морфемі *гроз-* іменника *гроза*. Дослідники наголошують, що “в процесі історичного розвитку семантичний взаємозв'язок між дієсловом та іменником іноді може зникати або послаблюватися, внаслідок чого деякі іменникові значення тепер не мотивують дієслівних. Наприклад, дериват **грозити** в сучасній українській мові має значення “попереджати з погрозою про покарання; погрожувати”; “містити в собі яку-небудь загрозу”. Як бачимо, іменник **гроза**, що структурно мотивує дієслово **грозити**, у сучасній українській мові залишився поза сферою мотивації, пор. також деривати **гromити** “розгромлювати, чинити погроми” та **бурити** “підбурювати”, **важитися** “вагатися, бути невпевненим у чомусь”, **ворожити** “займатися ворожінням”, утворені від іменників **громъ**, **буря**, **вага**, **ворог** тощо” [10, с. 8-9].

Слід зауважити, що поняття *гроза* у свідомості українців є семантично амбівалентним. З одного боку, у текстах трапляються меліоративно марковані атрибутивні сполучення на зразок *пахуча / весняна / травнева / життєдайна / дзвінка гроза*: *Ті пахучі грози під квітневий вечір, коли хрещаті хмари, на обрії стіну змурувавши, грізні бапти збудувавши, на вітання весні молодій грохонуть громами, заблищать мечами, синьосяйними блискавицями, мов птахами огняними, геть-геть зашугають понад садами, огняним цілуванням вітаючись, рожеву смагу на білий цвіт надихаючи* (С. Васильченко); *Люблю грози весняні, коли земля пробуджується зі сну* (В. Герасим'юк); *Мова наша, мова — Мова кольорова, В ній гроза травнева й тиша вечорова* (Ю. Рибчинський); *Іде гроза дзвінка і кучерява садам замлілі руки цілувать* (Л. Костенко).

Позитивна аксіологічна маркованість, крім того, виявляється у дієслівних словосполученнях: *Сліпучо усміхнулася гроза. Всесвітнє дерево струснулося дощами. / Що має почувати горобець у горобину ніч? Чи страх пропорційний до маси тіла? / На цьому дереві і людство – горобець* (Л. Костенко). За спостереженнями дослідників, “у структурованні субсфер грози і грому задіяні концептосфери людина, суспільство, природа, предмети, культура. І грозі, і грому приписують здатність усміхатися (О. Олесь, Л. Костенко), плакати (І. Драч), говорити (М. Вінграновський, Д. Павличко, І. Світличний), ходити (В. Свідзінський, І. Драч), кочувати (А. Малишко); їх асоціюють із птахами (І. Драч, А. Мойсієнко), одягом (А. Малишко, Л. Костенко, А. Мойсієнко), музикою (А. Малишко, Є. Плужник, М. Бажан) тощо. Поети здебільшого деталізують традиційну модель людина → гроза / грім, осмислюючи атмосферні явища як такі, що мають чоло (Д. Павличко), очі (М. Вінграновський), руки (Л. Костенко), можуть дихати (І. Драч), втомлюватися (Л. Костенко) тощо. Оригінально, з народно-побутовим колоритом і легким гумором метафоризував грім І. Драч: *Грім вигуркує з-за гаю – // На хмарі не вміститься. // Другий грім за ним прибрів, // Креше кременем з-під брів – // гнівно, гонористо, // звивисто, барвисто. // Поки сльози випали, // То по чарці випили* [4, с. 172-173].

З іншого боку, оцінна спрямованість словосполучень з компонентом *гроза* може бути прямо протилежною: гроза – це *“тремтіння віт, і жах, і насолода, шаленство злив у білому вогні!”* (Л. Костенко); *Гроза погримувала грізно, були ми з нею тет-а-тет* (Л. Костенко); *Шалена і дика гриміла гроза* (М. Луків).

Отже, концепт *гроза* є складним структурним утворенням, яке репрезентує різні аспекти людського пізнання. Національна специфіка досліджуваного концепту виявляється в тому, що українці сприймають грозу переважно як символ оновлення, очищення, відродження й у художніх текстах цей образ здебільшого меліоративно маркований.

Перспективу подальших досліджень становить аналіз відображення концепту *гроза* у фольклорі й художній літературі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Етимологічний словник української мови: в 7-ми т. Т. 1. А-Г. – К.: Наукова думка, 1982. – 631 с.
2. Лановик М.Б., Лановик З.Б. Українська усна народна творчість: навч. посібник. – К.: Знання-Прес, 2006. – 591 с.
3. Колодко М. Гроза і блискавка. – Режим доступу – <http://together.lviv.ua/index.php?id=1086>
4. Кравець Л.В. Метафоризація атмосферних явищ в українській поезії ХХ ст. / Лінгвістика. – № 2 (20), 2010. – С.171-180.
5. Практичний словник синонімів української мови: близько 15 000 синонімічних рядів / С. Караванський. – К.: Українська книга, 2000. – 480 с.
6. Руденко Ю. Виховні традиції давньоукраїнської віри та міфології. – Режим доступу: <http://viche.at.ua/publ/1-1-0-83>
7. Словник української мови: В 11 т. / ред. кол.: акад. АН УРСР І.К. Білодід. – К.: Наук. думка, 1970-1980. – Т. 2.: Г-Ж. – 1971. – 550с.

8. Універсальний словник-енциклопедія. – Режим доступу: http://lumach.com.ua/use_universalnyy_slovnyk_entsyklopediya/4/?&page=8&word

9. Фисенко О.С. Концепт гроза в русском языковом сознании: дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Фисенко Ольга Сергеевна. – Воронеж, 2005. – 191 с.

10. Хомчак Е. Г., Волкова І. В. Асоціативно-вербальна модель концепту *радість* в українській мовній картині світу // Monografia pokonferencyjna. Science, Research, Development philology, sociology and culturology (Монографія конференції. Наука, дослідження, розвиток. Філологія, соціологія и культурологія). Berlin (Берлін), 2018. С. 65-68.

11. Хомчак Е. Г. Символ как способ свободного смыслообразования в сознании реципиента (на материале текстов И.А. Гончарова) / Сборник научных докладов «Филология и культурология. Научные предложения» (27.02.2015 – 28.02. 2015) Варшава: «Diamond trading tour», 2015. С. 94-95.

12. Штанденко У.М. Відіменний суфіксальний словотвір дієслів у староукраїнській мові XIV - XVIII ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 „Українська мова” / У.М. Штанденко. К., 2003. 20 с.

Юрченко О. В., Подгорна Т. Д.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ЛІНГВОСТИЛІСТИКА ТА ЕСТЕТИКА ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В КОЛІ ПРОБЛЕМ МОВОЗНАВЧОЇ ТЕОРІЇ

Одним із провідних питань сучасної лінгвістики є вивчення художнього тексту як одиниці комунікативного акту. На думку мовознавців, лінгвістика та вивчення літератури, мабуть, одна з найважливіших проблем філології ХХ ст. [1, с. 5]. Проблема вивчення мови художніх творів має тривалу історію, вона по-різному розв'язувалася залежно від рівня розвитку мовознавства і суміжних із ним наук, від світоглядної позиції дослідника. У сучасному мовознавстві навколо категорій лінгвістична поетика, поетична мова, мова художньої літератури, а також теорія поетичної мови, художня мова та ін. ведеться боротьба ідей.

Розходження в поглядах цілком правомірні, бо художній твір і його мова є явищем складним і багатомірним, у зв'язку з чим загальна картина досліджень постає як багатовекторна система, що тільки сумарно може дати цілісне уявлення про означуване явище. Тому пошуки істини повинні відбуватися не в конфронтації різних поглядів, а в їх синтезі. Так чи інакше вказаним проблемам присвячена значна кількість робіт (Т.Г. Винокур, І.Г. Чередниченко, В.В. Виноградов, З.І. Хованська, Л.Ф. Тарасов, В.П. Григор'єв, В.А. Чабаненко). Однак при різноманітності підходів майже всі дослідники намагаються вирішити проблеми аналізу художнього тексту, не виходячи за межі понять “поетична мова”, “мова художньої літератури”, “стиль”.

Аналіз художнього тексту прийнято називати лінгвостилістичним, якщо він “розглядає використання мовних елементів у тексті художніх творів, де вони набувають

ідейно-естетичної значимості” [1, с. 8]. Для свого дослідження ми обираємо лінгвостилістичний аспект аналізу прозового тексту, бо саме такий аспект є провідним, оскільки в ньому, незважаючи на наявність аналізу лексичних та синтаксичних засобів, які відіграють важливу роль у формуванні прозового тексту, на першому плані стоїть аналіз лексичних засобів мови як головних “збуджувачів” одиниць образно-понятійного рівня змісту тексту. У сучасному мовознавстві спостерігаємо велику зацікавленість проблемами лінгвостилістики, оскільки вивчення мовних явищ зближує лінгвістику з такими галузями, як літературознавство, психологія, естетика, етика [1, с. 10].

Спираючись на досягнення вітчизняного і зарубіжного мовознавства, українські вчені Л.А. Булаховський, І.К. Білодід, М.А. Жовтобрюх, В.М. Русанівський, М.М. Пилинський, С.Я. Ермоленко, В.А. Чабаненко та багато інших у своїх наукових роботах визначили предмет і завдання української лінгвостилістики, розв'язали численні важливі її теоретичні питання, зокрема проблему формування лінгвостилістичної системи національної мови. Завданням української лінгвостилістики є вивчення таких фундаментальних проблем мовознавчої теорії, як сутність мови (соціальна природа мови, взаємозв'язок її естетичного, структурного і функціонального аспектів, закономірності функціонування) [6, с. 15].

Кожний видатний письменник має свій стиль, тобто улюблені теми і проблеми, найбільш відповідні жанри, найчастіше вживані засоби побудови творів, ліплення образів і розкриття характерів персонажів, свою творчу манеру, свій “почерк” і неповторні інтонації, по-своєму підходить до використання досвіду попередників і сучасників, своєрідно користується скарбами загальнонародної мови тощо.

Звуженим трактуванням є індивідуальний стиль, як певний набір мовно-стилістичних прийомів, однак своєрідність твору чи творчості одного митця не визначається лише мовленнєвими особливостями. Така невизначеність із цим поняттям призводить до того, що виникають сумніви у будь-якій можливості дефініціювання терміну “індивідуальний стиль”.

Стиль є свідченням мистецького таланту автора. На думку дослідників, “у поняття стилю літературного твору входять не лише мовні засоби, але також теми, образи, композиція твору, його художній зміст, втілений словесними засобами, але не такий, що вичерпується словами” [7, с. 5].

Отже, світовідчуття, світобачення письменника, його естетичний досвід зумовлюють оригінальність стилю його творів. Стиль письменника – це сукупність особливостей його творчості, якими його твори відрізняються від творів інших митців. Сукупність виражально-зображальних засобів письменника тоді дає ефект стилю, коли закономірно поєднується в художньо мотивовану систему, зумовлену індивідуальністю митця.

Індивідуальна художньо-мовна картина світу є особливістю естетичних осягнень дійсності. Її феномен визначається взаємодією кількох чинників: з одного боку, виокремлення стильової домінанти художнього тексту, з іншого – вона виростає з національної мови і її словника, що відбиває народнопоетичне осягнення людиною світу і формується під впливом традицій художнього мовлення з його естетичною настановою, співвідношенням між ідіостилем письменника і нормами загальнонародної мови, стильової концепції епохи. Художньо-мовна картина світу є результатом індивідуальної мовотворчості, особливих уподобань і орієнтирів автора (зовнішньої

і внутрішньої організації твору) [5, с. 4-5].

Індивідуальний стиль (ідіостиль, ідіолект) – це така систематичність виразових засобів мови окремого письменника, діяча культури чи іншого індивіда, що вирізняє, виділяє його мову серед інших мовців. Ця системність індивідуального мовного стилю ґрунтується на взаємозв'язку і взаємозалежності мови і мислення, на когнітивному характері мови. Письменник не тільки вибирає мовні засоби, він мислить та переживає ними і тому здатен витворювати у своїй уяві і викликати в уяві читачів індивідуальні художні образи або ж їх відмінні риси.

Ідіостиль письменника на тлі загальнонаціональної мови відображає його індивідуальне світобачення і світосприйняття через окремі специфічні мовні засоби чи оригінальне авторське використання їх. Думку про те, якими ознаками характеризується індивідуальний стиль письменника та яке значення він має до його творчості і популярності, влучно висловив Іван Франко: "... кожний письменник, особливо талановитий, виробляє свою окрему мову, має свої характерні вислови, звороти, свою будову фраз, свої улюблені слова. Письменник, у якого нема своєї індивідуально забарвленої мови, – слабкий письменник, він пише безбарвно, мляво і не може числити на довшу, тривку популярність" [4, с. 54].

Відтак індивідуальний стиль письменника – це ідейно-художня своєрідність творчості письменника, риси його творчої індивідуальності, зумовлені життєвим досвідом, світоглядом, загальною культурою, характером, уподобаннями, орієнтацією на певні літературні напрями.

Одним із численних проявів естетичної функції будь-якої літературної мови є індивідуально-авторська, зокрема письменницька мовотворчість.

З погляду естетичного функціонування заслуговують пильної уваги перш за все засоби лінгвостилістики, що створюють і підтримують емоційно-експресивну, емоційно-оцінну напругу художньої оповіді. Це й зрозуміло, оскільки індивідуально-авторська лінгвостилістика взагалі значною мірою обумовлюється особливостями взаємозв'язку між естетичними та емоційно-виразовими початками художнього слова.

Кожному дослідникові добре видно, як вияскравлюється авторське слово в його стосунку до загальнономовних естетичних категорій. Маємо на увазі такі категорії: глибока змістовність, семантична прозорість, точність, лаконізм, влучність, синтаксична симетричність, граматична стрункість, пропорційність, стилістична гнучкість і витонченість вислову; ритмічність, мелодійність, милозвучність, динамізм, інтонаційне багатство, нормативність, стильова і структурно-композиційна впорядкованість мовлення; функціональна доцільність і ситуативна доречність того чи іншого мовного засобу; найповніша відповідність між змістом і формою сказаного; логічна злагодженість, гармонія між цілим висловом (реченням, словом) і його складовими частинами [3, с. 264].

Наразі індивідуальний стиль письменника – це ідейно-художня своєрідність творчості письменника, риси його творчої індивідуальності, зумовлені життєвим досвідом, світоглядом, загальною культурою, характером, уподобаннями, орієнтацією на певні літературні напрями.

Головною ознакою естетичності як філософської категорії є почуттєва оцінність. Естетичне, емоційно-оцінне становлять нерозривний соціально-психологічний комплекс людської свідомості, а, значить, і мови [6, с. 160]. Тому під час аналізу

художнього твору з акцентуванням на його мовну естетику ми, говорячи про естетичне, обов'язково беремо до уваги й емоційне.

Мовна естетика, а відповідно й мовна експресія, що постає на ґрунті естетичного, притаманна усім формам, стилям і рівням загальнонародної мови. Вона, як і естетична функція мистецтва взагалі, спирається на уявлення людини про вищу естетичну цінність, тобто про прекрасне.

Перш за все мовна естетика виявляється при народженні нової, свіжої, образної думки, при мовотворчості (не тільки в художній літературі, а й у фольклорі, публіцистичі чи ораторському мовленні). Мова художнього тексту стає естетичною тоді, коли вона виходить із залежності від традицій, відокремлюється від звичайної та буденної мови.

До основних естетичних (лінгвостилістичних) прикмет художньої мови, або загальномовних естетичних категорій, належать: глибока змістовність, влучність, стилістична гнучкість і витонченість вислову; ритмічність, милозвучність; інтонаційне багатство, полісемантичність, динамізм тощо. Всі ці категорії, діючи на реципієнта естетично, сприяють виникненню мовної експресії.

Оскільки естетична свідомість письменника відбиває світ у формі естетично значущих, як правило, художніх образів, засобами формування й передачі цих образів виступають елементи мови, які організуються в систему тропів. Найскладнішим, найдієвішим засобом естетизації й експресивізації художньої мови, на думку багатьох лінгвістів, є метафора [2, с. 17].

Отже, в естетичному оформленні та в експресивному тонуванні художнього тексту неабияка роль належить лексичним засобам, а також низці стилістичних фігур та прийомів, організації тексту, фонетичному рівню тощо. До експресивізації на естетичному ґрунті схильні елементи всіх структурних рівнів мови, але не однаковою мірою. Найбільшу схильність до неї виявляють елементи лексичного й фразеологічного рівнів, меншу – словотворчого й фонетичного, ще меншу – граматичного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко Л.А. Синонімія і антонімія у поезіях Ігоря Муратова: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.01. / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, – 1999. – 20 с.
2. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. – СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2000. – 190 с.
3. Естетика мовотворчості Олеся Гончара // Чабаненко В.А. Вибрані праці з мовознавства. – Запоріжжя: "Дніпровський металург", 2007. – с. 264-267.
4. Мацько Л.І., Сидоренко О.М. Українська мова: Посібник. – 2-ге вид., стер. – К.: Либідь, 1996. – 432 с.
5. Науменко Л.О. Мова ранніх творів Володимира Винниченка: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.01. / НАН України. Ін-т укр. мови. – К., 2003. – 20 с.
6. Чабаненко В. Основи мовної експресії. – К.: Вища школа, 1984. – 167 с.
7. Чабаненко В.А. Стилістика експресивних засобів української мови. – Запоріжжя, 2002. – 351 с.

СИМВОЛ І ЗНАК У СИСТЕМІ СЕМІОТИЧНОГО ЛЕКСИКОНУ

Наразі зацікавленість категорією символу представлена у низці досліджень, пов'язаних не лише з лінгвістикою, але й з філософією, семіотикою, психологією, літературознавством, фольклористикою, культурологією тощо. У зв'язку з цим ми цілком поділяємо думку О.О. Потебні, який першим писав, що тільки з погляду мови можна привести символи в порядок, співвідносний із поглядом народу, а не з суб'єктивністю того, хто їх описує. Про символ склалося декілька незалежних суджень:

- 1) символ – поняття, тотожне знаку (в штучних формалізованих мовах) [5];
- 2) символ – це універсальна категорія, що відображає специфіку образного освоєння життя мистецтвом (в естетиці і філософії мистецтва) [4; 6];
- 3) своєрідний культурний об'єкт, значення якого є конвенційним (тобто закріпленим у словниках) аналогом значення іншого об'єкта (в культурології, соціології та деяких інших гуманітарних науках) [2; 3];
- 4) символ як знак, який передбачає використання свого первісного змісту як форми для іншого змісту (широке розуміння символу, що домінує в багатьох гуманітарних науках – філософії, лінгвістиці, семіотиці тощо).

У результаті спільних міждисциплінарних досліджень лінгвістів, істориків, археологів, мистецтвознавців, музикознавців, психологів, релігієзнавців, фольклористів та представників інших галузей знань з'явилися численні словники (Керлот Х. Е. Словник символів. – М., 1994; Багер В., Головін С. Енциклопедія символів. – М., 1995; Бідерман Г. Енциклопедія символів. – М., 1996 тощо). На сьогодні існують численні інститути і центри, де вивчаються різноманітні аспекти символу: Варбурзько-Кортолдський інститут у Лондоні, в якому вивчають іконологію, Інститут К. Г. Юнга в Цюриху, Інститут Людвіга Таймера в Базелі тощо.

Наш інтерес до символу обмежується рамками лінгвокультурології, і з цього погляду символ може бути явищем стереотипним, притаманним будь-якій культурі. Символ, закодований у контекст різних культур, має в них різні значення. Ми розглядаємо художній символ в одній із східнослов'янських культур, тому найбільш прийнятним вважається четверте розуміння символу – символ як знак, в якому первинне значення виступає формою для вторинного.

Слід зауважити, що вивчення процесів спілкування дуже цікаве з погляду національно-культурної специфіки, оскільки дозволяє визначати системність у спілкуванні, а також охарактеризувати соціальні відношення людей, які реалізуються саме під час комунікації.

Дослідженням цілеспрямованого спілкування, закономірностей комунікативних процесів займається семасіологія. Одним із завдань семасіології як науки є вивчення організованих комунікативних процесів, довільних знакових комунікативних систем та знакових систем взагалі [5].

Дослідники виокремлюють такі визначальні ознаки символу: образність (іконічність), мотивованість, комплексність змісту, багатозначність, розпливчастість меж

значень у символі, архетипність символу, його універсальність в окремо взятій культурі, перетини символів у різних культурах, національно-культурну специфічність цілого ряду символів, «убудованість» символу у міф і архетип.

Підхід до символіки через міф заснував К. Леві-Строс. Він розглядав символ як пучок парадигматичних відношень із символно-логічними значеннями. Міфологія стала одним із семіотичних кодів для позначення універсальних образів та ідей. Так, в архаїчній слов'янській картині світу риби виступали символом нижньої космічної зони, великі тварини – середньої, птахи – верхньої космічної зони [6, с. 37].

Найважливіша властивість символу – його образність, тому багато дослідників підходять до поняття символу через образ.

У багатьох дефініціях (визначеннях) присутня низка концептів: «образ – символ – знак». Символ і знак як найважливіші поняття семіотичного лексикону, дійсно мають багато спільного: обидва побудовані за трикомпонентною моделлю (означуване – означення і семіотична зв'язка), вони конвенційні тощо. Але значення знака, на відміну від символу, повинно бути не лише конвенційним, але й конкретним, наприклад, дорожні знаки внаслідок своєї конкретності допомагають уникнути аварій. На думку Н. Д. Арутюнової, знаки конвенціоналізуються, а символи канонізуються: хрест стає символом віри християнської, символом страждання, символом об'єднання простору тощо. Символ, на відміну від знака, не передбачає безпосередньої вказівки на денотат. «Знаками регулюють рух земними, водними і повітряними шляхами, символи ведуть дорогами життя» [1, с. 342]. Якщо сутність знака – вказати на предмет чи об'єкт реальної дійсності, то сутність символу більша: він об'єднує різні аспекти реальності в одне ціле в процесі семантичної діяльності в тій чи іншій культурі.

У мовних фігурах відбувається процес переносу узагальненого мовного знака на якийсь предмет, якщо в ньому існує об'єктивний зміст, який дає підстави для подібного перенесення. Наприклад, поширеними порівняннями в українському фольклорі є: *гарна дівчина – як червона калина, як маків цвіт; струнка – як тополя; очі як зірки; брови шnurки; хлопець – як будяк серед квіток; (про кого-небудь) – злий як собака; (як) кров з молоком; як муха в окопі; хоч куди; наче в молоці дитина; блідий як крейда* тощо.

У різних лінгвокультурних спільнотах по-різному осмислюються зовні однакові реалії і, звичайно, існують значні відмінності в елементах культурної символіки. Наприклад, для українців *вишиваний рушник* – на щастя; *дуб* – символ могутності та сили; *береза* – чистоти і ніжності; *папороть* асоціюється з елементами ритуалу на язичеському святі Івана Купала, з кладовищем, смертю; *заєць* – символ швидкості та боягузтва; *черепаха* – млявості; *вовк* – зла; *лисиця* – хитрощів, лестощів, обману; *ведмідь* – добродушності та незграбності; *дракон* – зла і жорстокості, але *заєць* – символ мудрості для деяких народів Західної Африки; *дракон* – могутності, здоров'я та успіхів; *папороть* – побажання наступних успіхів у народів Сходу.

Отже, національно-культурна специфіка мовного спілкування складається з факторів соціальних, загальнопсихологічних, психолінгвістичних, власне мовних. Певна річ, вони мають різну природу, але в процесах комунікації тісно взаємопов'язані.

Знакові явища в мовній культурі не становлять відокремленої галузі, не відділяються повністю від інших сфер життя. Як слушно зауважує В. М. Вовк, «кожна національна мова має певну своєрідну структуру комунікативного акту, яка проявляє себе всебічно в процесі будь-якої діяльності» [2, с. 23].

Серед головних аспектів вивчення національно-культурної специфіки мовлення, зокрема співвідношення дієслівних та недієслівних засобів спілкування та їх ролі у виникненні знакових явищ, традиційність образів, порівнянь, кінетичних (пов'язаних із рухом) актів спілкування прислів'їв, вчені виокремлюють також символи.

Відомий український мовознавець В. А. Чабаненко у своєму дослідженні «Стилістика експресивних засобів української мови» виокремлює асоціативні зв'язки між багатьма явищами природи і людського життя, які породжують слова – народнопоетичні символи. До канонізованих слів-символів фольклорного походження в українській мові вчений відносить лексеми *калина* (вродлива дівчина), *сокіл* (вродливий і мужній юнак), *верба* (нешаслива, замучена дівчина або жінка), *явір* (безталанний, самотній козак), *дуб* (статечний, мужній, хоробрий чоловік), *голуб* (коханий хлопець), *голубка* (кожана дівчина), *ворон* (сум, лихо, смерть), *туман* (туга, горе), *хмара* (поговорі, неслава), *билина* (самотня, бездоляна людина) та ін.

Привертає увагу глибина і переконливість В. А. Чабаненка у трактуванні фольклорного символу – канону – «це потужний сигнал художньо-естетичної інформації, що оформлена за законом народної мовотворчої естетики експресивно-стилістична одиниця, яка органічно включає в себе понятійно-асоціативний, образно-художній та емоційно-оцінний інгредієнти, яка, як і всякий символ, завжди базується на почуттєвому спогляданні, абстрактному мисленні і життєвій практиці людини. В цій одиниці зливаються загальне (об'єктивне), ідеальне й матеріальне, внутрішнє й зовнішнє, внаслідок чого в ній відбувається оте «згущення думки», на яке свого часу вказував О. О. Потебня» [4, с. 214].

Особливої лінгвостилістичної ваги фольклорному слову-символу надає його семантична двоплановість (пряме значення і переносне значення), яке легко простежується в численних народнописаних порівняннях, прикладах і психологічних паралелізмах типу: «*Ти, дівчино, підгірняя, як та зоря ясная вечірняя!*» (Нар. тв.); «*Ой зійди, зійди ти, зірньо́к вечірняя, Ой ви́йди, ви́йди, дівчинонько моя вірняя!*» (Нар. тв.).

Традиційною є думка, що естетична й експресивно-стилістична вартість слова-символа, його смислова глибина й ідейно-художня перспектива стають повністю зрозумілими лише на мовному й композиційному тлі всього народнопоетичного твору, тільки в широкому народнопоетичному контексті. «У фольклорному слові-символі на перший план виступає не комунікативна (номінативна), а естетична, стилістична його вартість. Це призводить до того, що інколи воно вступає в, здавалось би, нелогічні синонімічні зв'язки з іншими символізованими словами. Наприклад: «*Калино-малино, чом не розцїтаєш? Молода дівчино, гей, чом стоїш, думаєш?*» У даному разі лексична значимість слів-символів *калина* і *малина* «перекрита» їхньою естетичною експресивно-стилістичною значимістю, а їхня комунікативна функція трансформована в функцію художньо-образну» [3, с. 215].

Відтак термін «символ» у його традиційному значенні (логіці, математиці тощо) – те саме, що «знак». В мистецтві ж, зокрема й мистецтві художнього слова – «це універсальна естетична категорія, що розкривається через зіставлення з суміжними категоріями художнього образу, з одного боку, знака і алегорії – з іншого. В широкому смислі символ є образ, узятий в аспекті своєї знаковості, і що він є знак, наділений всією органічністю і невичерпною багатозначністю образу. Предметний образ і глибинний

смысл выступают у структуре символу як два полюси, немислимі один без другого, але й розведені між собою і які народжують смысл» [7, с. 581].

У результаті дослідження доходимо висновку, що переходячи в символ, образ стає «прозорим», смысл «просвічує» крізь нього, постає як смислова глибина, смислова перспектива. Слід відзначити також специфіку символу відносно категорії знака. Якщо для власне утилітарної знакової системи багатозначність є лише перешкодою, що руйнує сам знак, то символ є тим змістовнішим, чим більше він має значень. Отже, сама структура символу спрямована на те, щоб передати через окреме явище цілісний образ світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: «Язык русской культуры», 1999. – 896 с.
2. Вовк В.Н. Знаковые явления в языковой культуре // Культура слова. – Вып. 19. – К.: Наукова думка, 1980. – С. 22 – 26.
3. Дідківська Л.П. Своєрідність імпліцитного втілення компонентів символіки в художньому творі // Матеріали Первой международной конференции «Язык и культура». – К., 1992. – 240 с.
4. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 616 с.
5. Семчинський С.В. Загальне мовознавство. – К.: Вид-во Поліграфіка, 1996. – 413 с.
6. Уорф Б. Лингвистика и логика // Новое в лингвистике. – Вып. 1. М., 1960. – С. 37 – 43.
7. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичёв и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия. – 1989. – 815 с.
8. Чабаненко В.А. Стилїстика експресивних засобів української мови. – Запоріжжя, 2002. – 351 с.

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК ФЕНОМЕН АВТОРСЬКОЇ МОДЕЛІ СВІТУ

Атрошенко Г. І., Скориця Д. В.
*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ЛОКАЛЬНА ТРАДИЦІЯ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ: СИМВОЛ ЧЕРЕШНІ НА МЕЛІТОПОЛЬЩИНІ

Серед нових, сучасних обрядових дійств на Мелітопольщині все більшої популярності набуває фестиваль «Черешнево», який став уже справжнім святом для усіх містян, гостей міста, мешканців районів, які вважають себе (і такими є!) «мелітопольськими» (Приазовського, Якимівського, «нижніх» районів Херсонської області). Святкувати його почали недавно, але без цього дійства вже просто неможливо уявити собі життя міста.

Головною господинею на фестивалі є черешня. Вже давно вона стала символом Мелітопольського краю. В українському фольклорі образ черешні теж (хоч і порівняно недавно, як для загальноісторичного процесу) посів одне із найпочесніших чільних місць. Це й не дивно, адже людина, на землі мешкаючи, зв'язана якнайтісніше «з фізичним світом, до якого належить половиною свого дуального буття» [6].

Кожен народ у своєму існуванні керується місцевістю, природою, її якостями, особливостями навколишнього світу. І тільки тоді, як на наше переконання, він і може називатися народом. Зразки народної творчості, звичайно ж, передають природу тієї місцевості, де проживає народ, саме з них (пісень, легенд, переказів, бувальщин, народних оповідань, балад, баєчок, жартів, небилиць, анекдотів) найперше дізнаємося, «якою мірою він (народ – уточнення наше. – А. Г., С. Д.) був у зв'язку з природою і які форми приймало людське співчуття до природи» [6]. В українському фольклорі взагалі досить помітне оте саме притаманне українцю «співчуття, чуттєвість». Локальна традиція фольклору Мелітопольщини всіляко його підтримує.

Як стверджує В. Семенчук, «людина здатна любити тільки дух, тілесне саме по собі недоступне її серцю» [6]. Народ, помітивши цю властивість людської природи, вносить у фольклорні зразки образи фізичної природи. І це не дивно, як не викликає подиву й те, що народне слово оживляє природу, вона отримує своє розумне буття. Саме так предмет тілесний, який входить у твір народної поезії, отримує в ній духовне значення, яке виявляється у формі застосування до побуту морального творіння або моральної сутності: це називається в широкому значенні символом [3, с. 58–59].

Довідково-енциклопедичне видання Р. Гром'яка, Ю. Коваліва та ін. видавничого центру «Академія» «Літературознавчий словник-довідник» подає таке визначення символу: «...предметний або словесний знак, який опосередковано виражає сутність певного явища..., має філософську смислову наповненість...» [4, с. 635]. Досить тісно символ пов'язаний із міфом, поезією, наукою, вірою, хоч до них не зводиться; він (символ) узагальнює, «постає процесом активного перетворення внутрішнього на

зовнішнє і – навпаки, відмінністю внутрішнього і зовнішнього» [4, с. 635]. Символ назвемо радше універсальною категорією пізнання духовного першопочатку, суті. Не може людина нівелювати символікою, адже це вже буде ніби відкидання самої себе і всього навколишнього світу. Кожна свідомо особистість прагне досягти певної гармонії із природою, а також хоче відчутти себе часточкою її величі та всеосяжності; усвідомити значення архаїчності розвитку свого народу, що йому належать предковічні й найбагатші системи традиційної культури.

Українська культура має свою давню традицію. І символ дерева у ній – один із найбільш архаїчних. Першопочаток – світобудова. Наші пращури порівнювали її саме з деревом.

Загальновідомо, що, за народними уявленнями, світове дерево – модель Всесвіту, і в його основі лежить хрест. Горизонтальна площина поділяється на частини (їх чотири – не відходячи від української традиції); це своєрідна реалізація уявлень про час і простір. Відповідно, час – це ранок, день, вечір, ніч; зима, весна, літо, осінь, і простір – південь, схід, північ, захід. Вертикально світове дерево теж розподілено на частини, їх три: перша – це коріння (підземний світ), друга – стовбур (земний), третя – це крона (небесний світ).

Кожна частина пов'язується із певними істотами. Перша – зі зміями, рибами, водоплавними птахами й тваринами. Асоціюється низ дерева із підземним світом, але йому ж належить й асоціативний ряд, пов'язаний з водою (ріки, озера, моря). Друга належить людям і великим тваринам. Над стовбуром, у верховитті світового дерева, – птахи і бджоли, а це – небесні світила.

Отже, коріння світового дерева – то потойбіччя, його стовбур співвідноситься із земним життям людей, а вже крона дерева – то духовний світ богів. В українському фольклорі світовим деревом могли виступати: верба, явір, дуб, вишня, яблуня, липа, черешня. Світове дерево як символ життя, вічного оновлення та відродження пов'язують із персонажем слов'янської міфології Богинею-матір'ю, яку уявляли в образі дерева [7, с. 43].

Різні народи світу використовують у фольклорних зразках образи дерев. Плодоносні дерева асоціюються із жінками, що дають світові нове життя.

Український фольклор теж в образі дерева оспівує жінку, дівчину (як, наприклад, у баладах, де через фантастичне перевтілення дівчина стає калиною, тополею, вербою («Гей у полі дві тополі» [2, с. 24], «Верх Бескида калинова» [2, с. 27], «Червона калино, чого в гаю стоїш?» [2, с. 105], «На широкім полі висока тополя» [2, с. 37], «Ой вербо, вербо кудрява» [2, с. 39], «Ой ходила Марусенька у ліс по калину» [2, с. 46], «Що в полі верба» [2, с. 74], «Ой у лісі при тополі» [2, с. 84], «У полі береза суха» [2, с. 90–91] тощо).

Як ми вже раніше зазначали, в українському фольклорі «деякі образи несуть більше смислове навантаження, ніж інші» [1, с. 17]. Саме в цьому плані будемо говорити про образ іншого «жіночого» дерева як про особливість локальної традиції на Мелітопольщині.

Досить часто в народних піснях зустрічається образ черешні. Нерідко вона виступає символом міцного шлюбу: «А в городі черешенька, / За городом – дві, / Зацвіли білим цвітом обидві. / А той цвіточок – надвоє, / Хороші молодята обоє. / А той цвіточок – білий цвіт, / Хороші молодята на весь світ» [5, с. 15].

У весільних і хрестинних піснях образ вишні або черешні співвідноситься відповідно з нареченою та породіллею [9, с. 8]. Характерним для хрестинної поезії є такий паралелізм: «Ой що вишенька, що черешенька / Білим цвітом цвила; / Наша Марусенька із бабусею / Хорошенько жила» [10, с. 71].

У хрестильних піснях, коли приходив час породіллі приносити нове життя, вона народжувала під вишнею чи черешнею – плодоносними деревами. Така локалізація пологів свідчить про те, що, за народними уявленнями, черешня (вишня) – символ плодючості, краси молодої жінки: «Ой під вишнею, під черешнею – / Там Палажка сина вродила» [8, с. 166].

Образи вишні, черешні знаходимо і в жартівливих піснях: «Ой від вишнею, під черешнею / Стояв старий з молодою, як із ягодкою... [5, с. 13], і у піснях баладного типу, що побутують на Мелітопольщині (вони вирізняються своєю інтерпретацією рослинної символіки, а саме: вишнею/черешнею, рута/м'ята, любку/милу): «Там під черешнею, / Ой там м'ята сходить, / Ой там миленький / Свою милу водить» [5, с. 14].

Черешня є символом Мелітопольщини. Але, мусимо констатувати, дуже мало людей сьогодні знає, як саме черешня стала символом нашого краю і кому ми цим зобов'язані. Своєю появою в Мелітополі черешня зобов'язана далекому родичу угорського короля, нащадкові гугенотів, які свого часу втекли із Франції. Щоправда, до моменту появи на мелітопольській землі і закладання черешневих садів нащадок угорського короля став лікарем із народовольськими поглядами, а нащадок гугенотів, які втекли з Франції до Голландії, – відомим землевласником, що спеціалізувався на торгівлі зерном і розведенні тонкорунних овець. Їх звали Андрій Корвацький та Луї Анрі Філібер. І їхні імена вписані в історію Мелітопольського краю, як імена людей, які до невпізнання змінили і сам край, і життя багатьох поколінь.

До XIX століття землі нашого краю, на жаль, були мало придатні для користування. «Маленькою Сахарою» саме через переважну кількість безплідних пісків ще називали Мелітопольщину. Через нестачу фруктів та овочів люди страждали від авітамінозу, особливо – від досить важкої й підступної хвороби – цинги. Саме завдяки появі Філібера та Корвацького, котрі привезли з собою знання, що допомогли цим землям змінитися, край сьогодні цілком справедливо прозивають «Черешневою столицею України».

Луї Анрі Філібер був меценатом, Андрій Корвацький – ентузіастом-лікарем, який хотів покращити тяжке життя мешканців Таврійських степів. Корвацький був освіченою людиною, тому першим оцінив природні особливості краю, що дало поштовх до появи артезіанських свердловин та розвитку садівництва на мелітопольських землях. І саме черешня дуже добре росла на цих піщаних ґрунтах.

Черешня стала справді чудодійним деревом для Мелітопольщини. Саджанці дерев людям роздавали безкоштовно, і тому з часом черешня з'явилася практично у кожному обійсті. Її масове вирощування вирішило всі нагальні проблеми краю. 2003 року квіт черешні було зображено на гербі міста. У 2005 році Андрію Корвацькому відкрили пам'ятник на проспекті Богдана Хмельницького в центрі міста Мелітополя. У написі на постаменті є такий рядок: «Піонер насадження черешні на пісках Мелітопольщини».

Щороку в червні у Мелітополі на честь народної годувальниці проводиться фестиваль «Черешнево». Початок фестивалю – о 9:00 на проспекті Богдана Хмельницького біля Таврійського державного агротехнологічного університету, де проходить перший захід святкової програми – Торговий форум «Агротериторія». Далі

святково вдягнені мешканці міста беруть участь у «Черішествії» – костюмованій ході, яка проходить від майдану Перемоги до парку культури та відпочинку імені Максима Горького. Починаючи з 18.00 години, в парку відбувається «Фруктовий фотофлеш-моб». Усі, хто бажає, ставали навколо фонтану в парку, будуючи величезну ягоду черешні. На фестивалі-2018 був встановлений рекорд України зі створення найбільшої черешні в нашій країні. Потім відбувається черешневий ярмарок «Cherry-торія», де можна придбати все, що тільки можна захотіти на відповідну тематику, від сувенірів до черешні та інших продуктів харчування. Настає черга й найголовнішого «загадково-таємничого» та дуже святкового дійства – просто неба під час міського фестивалю головний кухар разом із своїми кухарчатами-помічниками варять справжнє мелітопольське «фірмове» черешневе варення; ним потім і поливають смачне морозиво. Далі настає час ще однієї урочистості фестивалю – відкриття конкурсів на обрання «Черешневої королеви» і її маленьких «черешеньок» та нагородження за найкращий «черешневий» костюм. А завершується фестиваль масштабним концертом. Недаремно фестиваль «Черешнево» займає чільне місце серед сучасних фольклорних дійств на Мелітопольщині.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атрошенко Г. І., Супрун С. О. Символи вогню та сонця як вияв духовного світу людини у фольклорних зразках Нижньої Наддніпрянщини // Наукові записки ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Літературознавство. – Харків, 2015. – Вип. 1(80). – С. 17–27.
2. Балади / Упоряд. О. Дея та А. Ясенчук. – К. : Дніпро, 1987. – 319 с.
3. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія. – К. : Либідь, 1994. – С.58–59.
4. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : Видавничий центр «Академія», 1997. – 752 с. (Nota bene)
5. Ой у полі дві тополі... Народні пісні Запорізького Краю. Вип. 1. Упор. і ред. Н. Полякова. – Запоріжжя : Культурний центр «Хортиця», 2000. – 103 с.
6. Семенчук В. В. Символіка рослин в українській народнопісенній творчості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : visnuk_14. pdf.
7. Словник символів / [під ред. М. Дмитренка, О. Потапенка та ін.]. – К. : Вид-во часопису «Народознавство», 1997. – 156 с.
8. Фольклорні записи Марка Вовчка та О. Марковича / АН УРСР, Ін-т мист-ва, фолькл. та етнографії ім. М. Рильського; [атрибуція автографів, упор., передм. і прим. О. І. Дея]. – К. : Наукова думка, 1983. – 527 с.
9. Хрестинні пісні [збір. Г. Сокіл]. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – 202 с.
10. Чубинський П. П. Мудрість віків. – К. : Мистецтво, 1995. – 224 с.

НАРАТИВ ЯК СКЛАДОВА РОМАНУ «БІЙЦІВСЬКИЙ КЛУБ» ЧАКА ПАЛАНІКА

Чак Паланік – популярний американський новеліст Покоління Х, людей, які народилися у період з 1965 – 1979 рр., тобто він має власну велику читацьку аудиторію по всьому світу. Роман «Бійцівський клуб» було екранізовано, і стрічка мала великий успіх. Ідіостиль письменника характеризується нелінійним наративом, що є проявом постмодернізму, показом героїв-маргіналів, мінімалізмом, іронією та чорним гумором. Роман «Бійцівський Клуб» було екранізовано, і стрічка мала великий успіх. Тому ми вважаємо, що дослідження творчості Чака Паланіка є актуальним у галузі літературознавства, лінгвістики тексту, стилістики та наратології.

Дослідженням наративу займалися такі науковці, як Р. Барт, Й. Брокмейер, Р. Харре, Р. Інгарден та ін., але питання про наратив у сучасному американському романі досліджено ще не повністю. Творчість Чака Паланіка розглядали такі літературознавці, як Л. Міллер, Е. Дженкінс, Ш. О'Хеган, С. Томлінсон, Д. Лім, Р. Чалмерс, А. Банн, А. Акбар, Н. Пауерс та ін., але саме особливості наративу у романі «Бійцівський клуб» досліджені не були.

Метою статті є проаналізувати витоки наратології як науки та дослідити особливості наративу у романі американського письменника Чака Паланіка «Бійцівський клуб».

На сучасну американську літературу вплинула філософія культурної свідомості, яка будується на засадах постструктуралізму. На зміну модерністській елітарності і формальному експериментаторству приходять нові форми постмодерністської теорії, які семантично пов'язані з лінгвістикою тексту і наратологією. Модернізм виступив уособленням дегуманізації мистецтва, в той час, як постмодернізм наголошує на втраті духовних і моральних цінностей планети, зображуючи кінець історії як кінець людини. Письменник-постмодерніст зображує людину, яка втомилася від життя і немає жодних сил боротися за «місцем під сонцем». Різниця полягає в тому, що якщо в епоху модернізму мистецтво слова ще зберігало високий ціннісний статус в суспільстві, художник ще міг відчувати себе творцем і пророком, то у постмодернізмі мистецтво стає не обов'язковим, анархічним, наскрізь іронічним [2, с. 153].

Сучасна література об'єднала безліч різних стильових напрямків: фентезі, кіберпанк, трансгресивну літературу – кожен з них має своїх шанувальників. Зупинимось конкретно на понятті трансгресивної літератури. Термін «трансгресія» позначає перехід кордонів, вихід за межі умовностей, культурних і соціальних норм, тобто це своєрідний прорив у незвідане, прорив часом жорсткий і небезпечний, який мало піддається логічному поясненню [5]. У досліджуваному творі Ч. Паланіка така жорстокість часто зустрічається, коли оповідач спеціально звертається до читача:

«You are not special. You're not a beautiful and unique snowflake. You're the same decaying organic matter as everything else. We're all part of the same compost heap» [8, с. 134].

В основі літератури постмодернізму лежить також поняття гри, яке пішло від романтичної іронії. Гра в постмодернізмі заповнює все і поглинає саму себе, веде до втрати мети і сенсу гри. Постмодерністи заявляють, що прийшла пора відмовитися від традиційних категорій прекрасного і справжнього, тому що ми живемо у світі одноденних підробок, фальшивих знань, у світі імітацій [1, с. 35]. Так, Чак Паланік не забуває приділяти увагу своєму читачеві, він навмисно грає з ним, змінюючи форму наративних масок, що є типовим для постмодерністських творів. Форма оповіді змінюється з першої особи на другу, таким чином, складається враження, що читач особисто бере участь у розвитку сюжету:

«You wake up, and you're at Willow Run <...> You get the second projector started so it will be running up to speed» [8, с. 27].

Термін «наратив» з'явився відносно недавно, а саме у 60-х роках минулого століття, коли сформувалася наратологія, як окремих розділ літературознавства. Загалом, до середини ХХ ст. мало приділялося уваги наративним компонентам, бо ці елементи могли однаково знаходитись у засобах вербальної і невербальної мов. Постійний, нерозв'язаний конфлікт між аналітичним та конструктивістським поглядом, заснованим на окремих подіях, та цілісне уявлення, яке стосується сюжетних ліній розширюється наративним підходом. Також цей метод є необхідним для розуміння багатосуб'єктної оповіді та тлумачення концепту «я» / «інший».

П. Баррі вважає, що головна відмінність наративу полягає у використанні суб'єктивного відношення до ситуації, включаючи емоції та власне враження оповідача-наратора. Це суттєво впливає на зацікавленість твором, певну реакцію, що утворюють кінематичну структуру, в якій зміст організовується у причинно-наслідковій послідовності подій, що відбуваються в лінійному часі [1, с. 277].

Наратологія як наука сформувалася в рамках структуралізму, і зараз набуває статус міждисциплінарної галузі наукового пошуку, завдання якої полягає в розкритті наративів. Пильна увага до вивчення наративів пояснюється, перш за все, здатністю розповідних текстів фіксувати і передавати різні аспекти людського досвіду, які представлені крізь призму певного соціально-культурного контексту. Серед величезного розмаїття наративів особливе місце займають художні наративи, вони розуміються як спосіб динамічного вибудовування «вигадоного світу», ретельно продуманого автором і вираженого в текстових структурах, здатних максимально ефективно направити думку реципієнта на реконструкцію «глобальної ментальної репрезентації цього світу» [3, с. 176].

Класична наратологія безпосередньо пов'язана з двома тенденціями: з виявленням передумов наратологічного підходу в попередніх теоретичних концепціях та запозиченням і реінтерпретацією понять із суміжних наукових галузей [2, с. 150]. Прийнято вважати, що принципи наративного підходу були сформульовані раніше, ніж з'явився термін «наратологія». Безпосередньо сам термін «наратологія» був запропонований французьким філософом, теоретиком структуралізму у літературознавстві Ц. Тодоровим у 1969 р., коли він і низка інших французьких класиків, таких, як Р. Барт, А. Греймас, Ж. Женетт та К. Бремен опублікували праці з наративної теорії протягом наступного десятиліття, хоча сама наратологія з'являється трьома роками раніше з виходом «Введення у структурний аналіз розповідних текстів» Р. Барта та «Структурна семантика» А. Греймаса [7].

Наратив виконує функцію інструмента, за допомогою якого зображується внутрішній світ автора, його психологічний та емоційний стан, і, таким чином, передає авторську оцінку об'єктивної дійсності. У широкому сенсі наратив може трактуватися як вербальне уявлення ситуацій та подій, які розкривають внутрішній світ персонажа, тобто його різноманітні психологічні стани, дії, характеристики, що відбуваються в певних просторово-часових координатах. Приклад цього можна побачити у наступному уривку з роману:

«Tyler only says this to make me feel better. The truth is I like my boss. Besides, I'm enlightened now. You know, only Buddha-style behavior. Spider chrysanthemums. The Diamond Sutra and the Blue Cliff Record. Hari Rama, you know, Krishna, Krishna. You know, Enlightened» [8, с. 69].

Наративна структура «Бійцовського клубу» не є хронологічною та лінійною. Історія починається із зображення оповідача у скрутному становищі. Головний герой вирішує вчинити самогубство зі своїм другом:

«Tyler and me at the edge of the roof, the gun in my mouth, I'm wondering how clean the gun is» [8, с. 13].

Ця сцена повторюється і в кінці роману, однак після висвітлювання подій, які відбулися раніше. Така структура твору має на меті заплутати читача, однак викликає зацікавленість до історії. Це впливає на розуміння читача, як саме герої опинилися в такій ситуації, що змусило їх відважитися на такий крок.

Наратор в досліджуваному романі є гомодієтичним, бо постає одночасно в ролі оповідача і дійової особи, тому розповідь ведеться від першої особи, що надає елемент правдивості та реальності зображуваним подіям:

«When Marla screams, I throw the skirt in her face and run. I slip. I run <...> Marla runs after me» [8, с. 93].

Елемент мовної гри із читачем реалізує перлюкутивний вплив на читача за допомогою певних мовленнєвих актів, наративних тактик і стратегій. Л.М. Ортис вважає, що як оповідач, так і персонажі можуть втручатися або переривати розповідь, що впливає на причинно-наслідковий зв'язок історії. Саме оповідач дає змогу читачеві визначити важливість подій, виокремити пріоритетні теми, або взагалі пропустити «нецікаві» для читача описи чи деталі. Автор може вступати у діалог з читачем за допомогою свого тексту, бо використовуються багато різних прийомів для заплутування читача, створення інтерпретацій, що включають різні конструкції та прийоми [4, с. 45]. Читачеві важко зрозуміти, де закінчується розповідь оповідача, і де він діє як дійова особа твору:

«If you draw a proposal, then you have to go to the import beer festival this weekend and push over a guy in a chemical toilet. If you get arrested, you're off the Assault Committee. If you laugh, you're off the committee»[8, с. 120]

Присутній елемент психонаративу дозволяє поглибитися у психологічні й емоційні стани персонажів. Так, оповідачем у Чака Паланіка виступає наратор, який страждає психічним розладом особистості, однак сам читач цього навіть не підозрює. Вербальне втілення ситуацій фокусується на зображенні внутрішніх переживань, які включають в себе почуття, емоції, логіку вчинків. ТайлерДейден – це альтер-его оповідача, ім'я якого залишається невідомим. Для власної ідентифікації персонаж використовує маску адвоката, що, на думку З. Фуніокової, є спробою пожаліти себе та виправдати власне

мізерне існування [6, с. 53]. Однак, читач дізнається тільки в кінці історії про те, що Тайлер і оповідач – це лише дві сторони розколу особистості. Таким чином, з'являється концепт «Я» / «інший», що доповнює альтернативну реальність, та надає бінарну опозицію: «Я» характеризується як усе позитивне – маска захисника; «Інший», як його протилежність, негативне – маска агресора.

Таким чином, нами було визначено, що у творі Ч. Паланіка «Бійцівський клуб» наратив є нелінійним та оповідач має повну владу над оповіддю, при цьому він виступає «ненадійним оповідачем», тобто тим, хто несвідомо вводить читача в оману, не розкриваючи всієї правди.

Перспективою подальшого дослідження є більш детальний аналіз наративу, як різновиду розповіді у романі Ч. Паланіка «Бійцівський клуб».

ЛІТЕРАТУРА

1. Баррі П. Вступ до теорії: літературознавство та культурологія / Пітер Баррі; пер. з англ. О. Погинайко; наук. ред. Р. Семків. – К.: Смолоскип, 2008. – 360 с.
2. Білоус П. В. Теорія літератури: навч. посіб. / П. В. Білоус. – К.: Академвидав, 2013. – 328 с.
3. Женетт Ж. Фигуры. В 2-х томах. Том 1-2 / Жерар Женетт. – М.: Изд.-во им. Сабашниковых, 1998. – 944 с.
4. Ортіс Л.М. «Я / інший». Ліза М. Ортіс// Енциклопедія постмодернізму/ за редакцією Ч.Е. Вінквіста та В.Е Тейлора. – К.: Основи, 2003. – 477 с.
5. American heritage dictionary of the English language. – Режим доступу: <https://ahdictionary.com/>
6. Fonioková, Zuzana. Bending Facts Within and Beyond the Borders of Unreliable Narration in Selected Novels by Kazuo Ishiguro and Max Frisch. – Режим доступу: <https://theses.cz/id/1tycj1/?lang=en;furl=%2Fid%2F1tycj1%2F>
7. Meister, J. K. Handbook of Narratology / J. K. Meister // Handbook of Narratology / ed. by P. Hühn, J. Pier, W. Schmid, J. Shönert. – Berlin ; NY : Walter de Gruyter, 2009. – P. 329–351.
8. Palahniuk, Chuck. Fight Club. – Режим доступу: http://knigger.org/palanik/about/fight_club?hl=en

Барташук О.Ю.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

СИМВОЛІКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ «КОХАННЯ» У НОВЕЛАХ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА

Постановка проблеми в загальному вигляді. Тема кохання – вічна тема не тільки в літературі, але в мистецтві в цілому. Кожен митець привносить у неї щось своє: ставлення до цього почуття, його розуміння, словесне наповнення та його художнє оформлення.

Із давніх-давен сила кохання була натхненням для письменницької творчості, оскільки любов – це «екзистенціал людського буття, який окреслює найглибше відчуття повноти особистісного буття і переживання цілісності у з'єднанні з іншою особистістю та світом» [1, с. 348]. Окрім того, почуття кохання відзначається різноманітністю своїх проявів.

Аналіз досліджень і публікацій... Особливості вербальної репрезентації емоційного досвіду є засобом відтворення авторської мовної картини світу. У сучасному мовознавстві вивченню концептів приділяється велика увага (Н. Арутюнова, А. Вежбицька, С. Воркачов, В. Дем'янков, Н. Дорофєєва, О. Єрмакова, В. Карасик, О. Корнілов, Н. Красавський, В. Морозова, Л. Панова та ін.). У літературознавстві аналізу концептів присвячені праці А. Бабушкіна, С. Воркачова, В. Дем'янкова, В. Карасик, М. Красавського, Д. Лихачова, А. Приходька, Г. Слишкіна, Ю. Степанова, І. Стерніна та ін.

Зокрема, науковці сходяться на думці про те, що термін «концепт» слід використовувати для «репрезентації світоглядних, інтелектуальних та емоційних інтенцій особистості, відображених у її творіннях – текстах» [3, с. 181]. Нерідко поняття «концепт» вживають як синонім до «архетипу», «прототипу», «стереотипу», «символу», «гештальту» (від нім. Gestalt – цілісна форма, образ, структура) тощо. Слушною також є думка, що концепт є точкою перетину світу культури й індивідуальних смислів [6].

Безпосередньо символіка та метафоризація творів Гр. Тютюнника, досліджувалися в працях Т. Аврахова, В. Литвин, В. Святовець; багатство та своєрідність народних характерів у новелістиці письменника аналізувала С. Ленська; стильові тенденції творчої манери оповіді автора визначала Р. Мовчан, епітети в прозі Гр. Тютюнника стали предметом дослідження Л. Петленко, мотиви психологізму його новела визначала М. Хороб, концептуальний характер новел перебував у полі зору М. Кодак.

Формулювання цілей статті. Проблематика кохання у творчій спадщині Гр. Тютюнника неодноразово ставала предметом наукових студій, однак безпосередньо тема своєрідності авторського вербального наповнення концепту «кохання» не була предметом окремого дослідження, що й стане предметом нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для художнього письма Гр. Тютюнника характерні лаконізм, словесна і смислова сконденсованість, тому чітке вербальне вираження у його новелах дістала художня, або так звана психологічна деталь як важливий визначальний засіб ідіостилю.

Як зауважують дослідники, такі художні деталі у мовній палітрі можуть поставати як образні символи, формуючи лінгвосимвольний простір мовотворчої манери автора. Так і Гр. Тютюнник як майстер лаконічного письма використовує свій певний набір слів-символів, який, із одного боку, є виразником авторського художнього світобачення, а з іншого – носієм етноментальних культурних особливостей [2].

У цілому, проаналізувавши вербальне наповнення концепту кохання, зображене Гр. Тютюнником у новелах, що увійшли до збірки «Вибрані твори» (2000), як найбільш яскраві його види ми виділили такі: *юне, таке, що лишень зароджується, «зав'язується» («Зав'язь», «Печена картопля», «Іван Срібний», «Комета», «Деревій»); трагічне, нерозділене («Три зозулі з поклоном», «Нюра», «Кізонька»); зріле, щире, подружнє, («Сито, сито...», «Груші з копанки», «Оддавали Катрю»); сімейне*

напівпригасле-коханья-звичка («Устим та Оляна», «Три плачі над Степаном», «Обмарило», «М'який»); зрадливе, коханья-гріх («Холодна м'ята», «Три плачі над Степаном», «Кізенька», «Устим і Оляна», «В сутінки»).

Символами юного, щирого коханья у новелі «Зав'язь» є сама зав'язь на плодкових деревах, голос юних закоханих, весняна пора, та навіть сама заграва як уособлення червоного кольору, що традиційно символізує коханья, представлена ще «по той бік шляху, десь далеко в степу...» [4, с. 8], і є ніби натяком на те, що коханья між Миколою і Сонєю також лише розгорається.

Традиційно у літературознавстві саме новела «Зав'язь» розглядається як опис коханья юного, такого, що саме «зав'язується», де сама назва відбиває ідею твору і є символічною [2]. Однак окрім цієї новели яскравий образ такого, що лишень зав'язувалося, першого, ніжного, щирого коханья кількома штрихами-символами подає автор у новелі «Комета»: «Було, зустрінуться на леваді, та як пообнімаються, то наче й помирають...Ото як скрутно з одежею – полотна та сірчачина, – а вона ж йому, чуєш, хусточки шовковенькі вишивала» [4, с. 185]. Проте у цій новелі це юне коханья стало трагічним: після загибелі коханої Тетяни Юхим все життя прожив сам, не шукав більше пари. І якщо у цих двох новелах коханья є юним і безгрішним, то в оповіданні «Холодна м'ята» зав'язь коханья, що так, як і тендітний листочок першої весняної м'яти, пробивається на світ і лише несміливо намічається між одруженим але зацькованим у родині Андрієм та школяркою Лесею. Але воно, це коханья, вже є гріховним, оскільки Андрій одружений, хоча в нього почуття до дружини Клави вже відмирають: «І серед тих запахів Андрій ніяк не міг упізнати одного, що нагадував йому дитинство... перший вечір із Клавою отут, серед лук» [4, с. 23].

Також із певним відбитком гріховності коханья між героями новели «Печена картопля». І уважний читач може зрозуміти, що те юне почуття, яке виникає, зароджується між двома юними особами (йому лишень 19, а їй 24, вона «супроти Тимохи справді не молода» [4, с. 41]) гріховним є саме тому, що розпочалося, «зав'язалося» не із щирих порухів душі, як у новелах «Зяв'язь» чи «Комета», або навіть у «Холодній м'яті», а з тілесного вияву: юного хлопця спокусила старша дівка, якій давно уже, за сільськими мірками, треба сім'ю мати. У епізоді зваблення автор знову використовує один із улюблених своїх вербальних символів – художню та психологічну деталь – очі: «...хотів був одвернутися, та не зміг – так близько були перед ним Палажеччині очі і стільки було в них чогось рідного, близького, нового, ще ніколи не знаного...» [4, с. 44]. Автор не відтворює картини їх фізичної близькості, однак ще одна художня деталь свідчить про значну зміну в їх статусі – змінилися відтінки голосу: «Додому йшла череда попаски. Палажечка бігцем завертала теляток, картаючи їх усілякими ніжними словами. А Тимоха покрикував на них твердим, самим собі не знайомим голосом» [4, с. 44].

Зав'язь нового, світлого і чистого почуття між юними Іваном і Наталею «золотоокою дівчиною із милосердям дорослої жінки в очах» [4, с. 134] передає Гр. Тютюнник у новелі «Іван Срібний». До жодної із місцевих дівчат Іван, що прийшов додому після служби на морфлоті, «не почував ані до котроїсь з них чогось там такого» [4, с. 133]. І лише розлучена провідниця, яка «вийшла заміж швидко, зопалу, так, як те роблять зараз майже усі, і тепер має дитину, дівчинку. Він, чоловік її недавній, пропонує зійтися знову, набридає, але вона не хоче: годі» [4, с. 136], зачепила хлопця так, що він три

тижні чекав її повернення із відпустки, щоб зустрітись біля потяга, який десять хвилин стоїть на станції. Одначе після того, як побачив її на пероні біля вагона з колишнім чоловіком, що тримає за руки дитину, зрозумів, що це не його жінка, хоча й бачив провідницю «шукає його в натовпі, що вона не слухає усміхненого чоловіка, навіть на дитя, коли воно вхопилося за спідницю і щось лепетало до неї всгору, не глянула» [4, с. 138-139]. У епізоді прощання із таким, що лише «зав'язувалося» коханням, між Іваном та розлученою провідницею автор знову вводить психологічну деталь-символ – погляд: «Вона побачила його вже з тамбура, притисла вільну, без прапорців руку до грудей і дивилася на нього страждено, жалібно усміхаючись. Краще б уже не усміхалася!» [4, с. 139] Символом прощання Івана із швидкою його мрією стала знята безкозирка: «зняв навіщо безкозирку, знову надів і, поблукавши очима по перону, пішов назад до делу» [4, с. 139]. Водночас юнак прагне заглушити біль швидкої втрати: «Що ж, підемо вкалувати, раз таке діло... Не везе в любові повезе в праці!.. Нове гасло червоного кутка! Так?.. Рубай швартові!» [4, с. 139]. І у цей же день він знаходить нове, юне, щасливе кохання – кранівницю Наталю, яка від першого дня його роботи на заводі спостерігала за ним із висоти, а також це саме її він на танцях біля клубу рятував від набридливого танкіста. Символом нового кохання, що «зав'язується», знову стає голос – точніше звук: «у складальному цеху радісно видзвонював крановий дзвінок» [4, с. 146] саме на тому крані, яким управляла Наталя.

Образи юного кохання, що лише у «зав'язі», змальовує Гр. Тютюнник через вербалізацію символу очей та голосу також і в новелі «Деревій»: «Аж назустріч їм ще двоє школярів, років по шістнадцять, а може, й по сімнадцять. За руки взяли, одне на одного не дивляться, і квітів ні в неї ні в нього (жовті жаб'яче мило – наша прим.) – ці вже бояться жовтого. Забачивши старших, пустилися, пішли порізно, нахиливши голови, очі ховають. Добридень, - тихенько мовили, а поминувши старих, озирнулися і знову за руки взялися» [4, с. 53]. У цьому ж творі про юне своє кохання, надивившись на закоханих школярів, згадують і старі Данило Коряк та його дружина Полька: «А додому прийшла, цілий вечір ту долоню, котрою тебе торкнулася, до серця тулила» [4, с. 53].

Отож, концепти юного кохання, такого, що лише зав'язується, передані автором із використанням багатой символіки: очі, різні відтінки погляду, звуку та голосу, зав'язь на плодovому дереві, червоний колір тощо. Однак при детальному аналізі можна помітити, що описані автором концепти кохання юного, такого, що лише зав'язується, є у більшості випадків амбівалентними. Так у «Печеній картоплі» воно розпочалося із гріховного позашлюбного кохання, у «Холодній м'яті» почуття зародились між одруженим чоловіком та школяркою.

Ще більше символіки використовує автор при створенні трагічного кохання, яке є або нерозділеним («Три зозулі з поклоном», «Кізонька»), або зрадженим («Нюра», «Устим та Оляна»).

Трагічним та нерозділеним є кохання Марфи до одруженого Михайла із новели «Три зозулі з поклоном», у якій автор визначив посвяту «Любові всевишній присвячується», і змалював історію двох жінок, що кохають одного чоловіка – Михайла. Одна з них – його дружина і мати його сина, а друга – жінка, яка вийшла заміж за іншого, проте продовжує кохати всім серцем Михайла. Кохання Марфи до чужого чоловіка – її глибока інтимна проблема, якою жінка ні з ким не ділиться. Марфа й не претендує на

чуже щастя. Згодом вона стає вдовою, а Михайла забирають на каторгу. Його чекають дві жінки. Важко Софії, яка втратила чоловіка і батька своєї дитини, але вона отримує від нього листи і знає, що Михайло любить її. А Марфа переживає нерозділене кохання, однак відчуває Михайла на відстані, адже раніше від Софії дізнається, коли тій надходить лист і просить листоношу дати хоч потримати його в руці, пригортає його до грудей, цілує. «– *Ну от бачите, нічого я йому не зробила... Тепер несіть Софії... Потім Марфа птахою летить на роботу, а вітер сушить – не висушить сльози у її очах*» [4, с. 300]. Двох жінок з аналізованого твору можна розглядати не лише як проекції двох концептів кохання – трагічного, нерозділеного, навіть гріховного, адже Марфа любить жонатого, чужого чоловіка, та зрілого подружнього, щирого кохання, що також стало трагічним на тлі історичної доби. Однак автор навіть таке трагічне напівгріховне кохання Марфи возносить до рангу «Любові всевишньої» через відсутність самого гріха, благородство усіх трьох : і Марфи, і Михайла, і Софії.

До основних вербальних символів, що презентують концепт кохання у цій новелі, дослідники відносять образ зозулі, число три, батькову сосну, листа, та колосок як продовження героя у його синові.

Так само, амбівалентний образ кохання: і зрадливе подружнє, і трагічне, нерозділене – подано автором в оповіданні «Кізенька»: головні героїні твору – дві жінки: Дарка та Стеха, які пов'язані певними почуттями з одним чоловіком – Степаном Секрементом. Обидва жіночі образи ніби відтіняють один одного: важливе місце має образ Стехи, адже саме на тлі її дій та вчинків простежується характер Дарки та розкриваються справжні почуття героя. «...*все зміла Стеха, мовчки, вправно, по-мужицькому*» [4, с. 296]. Дарка ж ніжніша та тендітніша. Але вона тверда у своїх поглядах, незалежна, горда, поважна. Як зауважує Степан: «*Ні-і, ця не пішла б «кізеньку» танцювати... Не стала б на пальчики ні перед ким... Ця пройшла б мимо всякого з отих своїх, якби вони за нею не ганялися!*» [4, с. 297]. Тоді як Стеха, навпаки, не обминає Степана, а постійно «крутиться» біля нього: «*стрічалася йому майже щодня. Підійде, як ото він стоїть коло буфету, і дивиться, дивиться... А в очах мука*» [4, с. 297], витанцьовує перед ним. Стеха, зустрівши Степана біля магазину, запрошує його до себе, але він відмовляється, тому що «*серцю не накажеш*».

Танець «кізенька», який виконує Стеха для Степана, є символічним, це – танець зваблення, танець відчаю; водночас він відтіняє, загострює сприйняття героєм обох жінок: і тієї, яка любить його без взаємності, і ту, яку він сам любить, але не може простити її зраду та болючі слова. Ці дві жінки, як і концепт кохання, були різними у сприйнятті Степана Секрента. Ідучи додому, Стеха думає про Степана: «*Та нагодований був би, та доглянутий. Кої тобі мороки ще треба? Ходить, як та мара, туманіє за тією...прости господи!*» [4, с. 298], але Степан думає далеко не про Стеху: «*Обминає вона, ховається! Хоч би борщу раз у півроку прийшла зварила. А то самий хліб їси!*» [4, с. 298], – усі його думки спрямовані до Дарки, так що він уже приходиться до абсурдної думки й сам себе звинувачує у втраті коханої: «*На біса мені той держак був здався? Ну на біса?*» [4, с. 298], і читає цілком розуміє його думку, бо ж Степан і раніше знав та чув від односельців про Дарчині зради, але прощав, або робив вигляд, що нічого не знав, бо любив свою дружину. Для нього вона – світлий спогад юності щирої любові: «*А перед очима – ось вона: біжить від госпітальної прохідної, хустка збилася на плечі, очі сяють крізь сльози жалем і любов'ю...Прийшла з села за сто кілометрів пішки,*

розшукала. А він, широкоплечий, блідий і тому ще чорнобровіший, не йшов – біг на милицях їй назустріч» [4, с. 298].

Отже, танець «Кізонька», відчайдушно виконаний Стехою в однойменній новелі, є символом нерозділеного кохання. Тоді як для зрадженого Степана символом його кохання до зрадивої дружини Дарки є її каяття та прохання про прощення, яких він так і не дочекався від гордої дружини: «Ні-і, ця не пішла б «кізоньку» танцювати...не стала б на пальчики ні перед ким...Ця пройшла б мимо всякого з отих своїх, якби вони за нею не ганялися! Пройшла б мимо, як стонадцять чортиць»[4, с. 298].

Зрадливе кохання є основою новели «Устим і Оляна». Головних героїв розлучила війна, із якої чоловік Устим повернувся аж у 1946 році, а дружина Оляна, щоб вижити з дитиною, приймала по ночах колгоспного комірника Пилипа: «Що ж ти хочеш, як у нього ключі од колгоспної комори!»[4, с. 247]. За характеристикою шкільного товариша, Пилип «Стерво, яке і ключі ті (від комори колгоспної – наша прим.) заробило язиком...наїло, напило ринку червону, як не лусне, а тепер парубкує» [4, с. 274]. Після цієї розмови символом зради, неробства та розпусти для Устима ставали ті, хто брався виступати із трибуни: «Одну ваду знали за Устимом: не любив тих, хто виступають на зборах. Якщо по ділу хтось говорить, ще терпів і то не завжди...Але ж як тільки хтось, виступаючи, починав милитися, Устим наче з ланцюга зривався. Пхався перед збори, махав картузом і кричав»[4, с. 277]. Символом воз'єднання сім'ї і повернення кохання Олені та Уляну у цій новелі виступає лист, що його надіслав батькові, який залишив родину у селі, дізнавшись про зраду дружини, подавшись у місто, син його Петька: «Устим, напевно, так і зістарився б у кочегарці, а може, зморившись жити самотиною, пристав би у прийма до котроїсь удови заводської і доживав би свого віку з нудьгою в купі, якби не той Петьків лист»[4, с. 278].

Символом зрадженого у шлюбі кохання, що його передав автор у новелі «В сутінки» для героя-наратора, малого сина жінки-зрадніці, є пісня: «Та ось знітючу тишу в хаті розплескала пісня. Вона викралася з п'ятьми так тихо і моторошно, наче не людина народила її, а казкова тінь людська... Та пісня морозом пішла у мене по спині, зашкреблася у горлі, бо співала її не мати, а якась чужа красива жінка, котру я чомусь називаю матір'ю»: «Ой боже мій,/ боже// Що я наробила –// Що є в нього жінка, // А я полюбила» [4, с. 10].

Два символи-вербалізації концепту кохання нерозділеного знаходимо у новелі «На згарищі». Основним є очі жінки-господині дому, в якому квартирує вчитель історії, безногий інвалід Федір Несторович: «Потім ще довго стояла посеред двору і сумними очима дивилася йому вслід» [4, с. 15]. Другий символ – це її турбота про свого квартиранта: «Ви б може, плац наділи» [4, с. 11], «З туману назустріч Федорові Несторовичу вибрела якась постать, наблизилась бігцем. То була Одарка – тремтяча, мокра, як хлющ. Видно, ждала отут, під копичкою, доки він повернеться» [4, с. 20]. Лише два натяки на те, що одна людина є небайдужа іншій, і читач розуміє це як вияв кохання, тобто, по суті, спрацьовує поняття дискурсу, коли відбувається взаємодія між автором-творцем і читачем.

Концепт «зрілого подружнього» кохання представлений у новелах «Деревій», «Оддавали Катрю», «Устим і Оляна», «Обмарило», «М'який», «Нюра». У цих новелах

часто також голос (розмова) рухи тіла є вербалізацією символіки кохання: «руки складав лагідненько», «любенькі розмови з чоловіком» тощо.

Усі проаналізовані лексеми-символи, що презентують виділені види концепту «кохання» у новелах Гр. Тютюнника, ми внесли в узагальнюючу таблицю, розподіливши їх за частотою вживання.

Образ-символ	Символічне значення образу	Новела, де вжито символ
Очі, погляд	Очі – дзеркало душі, через них «прочитуються» почуття людини, її душевний стан, емоції, емоційний досвід; у новелах – символ кохання в усіх його виявах; Смуток у очах – символ нещасливого кохання	«Кізонька», «Зав'язь», «Холодна м'ята», «Три зозулі з поклоном», «Іван Срібний», «На згрищі», «Деревій», «Оддавали Катрю»
Доторки, обійми, поцілунки	Перші несміливі доторки, поцілунки, обійми як символ юного, чистого почуття; Або сороміцькі як прояв гріховного, зрадливого кохання. Або ніжні, теплі, довірливі – у тривалому шлюбі	«Зав'язь», «Деревій», «Три плачі над Степаном»
Голос (звук)	Видає емоції та передає почуття навіть ті, що герої самі ще не наважуються передати. Радісний і збуджений, несміливий і незвичний – як відтінки почуттів та емоцій героя	«Зав'язь», «Печена картопля», «В сутінки»
Число три	Три – християнський символ. У першому творі це число безпосередньо пов'язане з епіграфом «любов Всевишня», а навчить вчить не засуджувати, розуміти, прощати; У другій новелі – три різні плачі-прощання над покійником: дружини, яка в передчутті нового кохання «гріховного», оплакує не коханого, а робітника-господаря; матері, що втратила дитину; та тестя, якому смерть зятя принесла втрату надій; У третій новелі бабуся, якій майже сто років, із любов'ю та повагою згадує «трьох чоловіків своїх любеньких, яких пережила»; у новелі «Оддавали Катрю» дядько Степан тричі бажав щасливого сімейного життя формулою із трьох побажань	«Три зозулі з поклоном», «Три плачі над Степаном», «Крайнебо» («Груші з копанки»), «Оддавали Катрю»
Турбота	Турбота про кохану людину як вияв почуттів;	«В сутінки», «Три плачі над Степаном», «Устим та Оляна»

	Турбота про кохану жінку, допомога їй у побуті, виконання її «жіночих» обов'язків по господарству тощо	
Тілесне кохання	Символ гріха, або вмираючого кохання	«Кізонька», «В сутінки», «Устим та Уляна», «Печена картопля», «Холодна м'ята»
Лист	У обох новелах – зв'язок з родиною	«Три зозулі з поклоном»; «Устим та Оляна»
Зозуля	Символ жіночої самотності, відданості далекому коханому, який не буде з нею, і тому вона не матиме з ним дітей, не стане матір'ю; три зозулі - три людські долі; смуток, тужлива звістка, туга за життям, минулим; пісня про зозулю як про символ нещасливої жіночої долі;	«Три зозулі з поклоном»; «В сутінки»
Зав'язь	Зародження нового врожаю – зародження почуттів	«Зав'язь»
Серце	Місце, де живе кохання; реагує на почуття	«Кізонька», «Зав'язь», «Холодна м'ята», «Три зозулі з поклоном», «Іван Срібний», «На згаріщі», «Деревій», «Оддавали Катрю»
М'ята	Епітет «холодна» м'ята символізує те, що почуттям, які розгоряються між одруженим чоловіком та юнкою-школяркою не судилося перерости в справжнє кохання	«Холодна м'ята»
Сосна	Символ самотності й водночас для тих, хто любив (син, Марфа, Софія) Михайла, — пам'ять про нього; для односельців — спогад про загублене життя; для самого Михайла — символ рідного дому, трепетна надія	«Три зозулі з поклоном»
Танець «кізонька»	Символ відчаю від нерозділеного кохання, як останній шанс привернути до себе увагу чоловіка, звабити його	«Кізонька»
Криниця	Дарунок довіку від першої любові – чоловіка	«Крайнебо» («Груші з копанки»)
Пісня	Пісня про любов до жонатого чоловіка як символ гріха	«В сутінки», «Оддавали Катрю»
Ромашка	Символ кохання	«Три зозулі з поклоном»

Колосок	Символ основи життя, син Михайла – продовжувач роду	«Три зозулі з поклоном»
Квітки	Жовтий колір квітів жаб'ячого мила пророкує розлуку, тому закохана юна їх не нарвала	«Деревій»

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз вербалізованих символів концепту «кохання» у новелах Гр. Тютюнника свідчить, що власне авторська специфіка функціонування образної символіки в мові його новел визначена тим, що часто слова-символи, зреалізовані художніми деталями, виступають у дихотомії й окреслюють індивідуально-авторську мовну картину світу та вираження концепту «кохання». Спостережено, що слова-символи в Гр. Тютюнника стають ключовими для розуміння змісту аналізованого концепту та певних психологічних і життєвих ситуацій. Символічна картина творів новеліста сформована під впливом різноманітних чинників: традиційної народної культури, експресіоністського стилю письма, лаконізму творчості, естетичних засад письменників-шістдесятників.

До перспектив подальшого дослідження авторських мовних особливостей реалізації концепту «кохання» у новелістиці Гр. Тютюнника відносимо з'ясування своєрідності його метафоричної репрезентації та аналіз смислових компонентів в пареміології визначених творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крилов С. Любов. *Філософський енциклопедичний словник* / за ред. В. І. Шинкарука. К., 2002. 742 с.
2. Музиченко Н. Вербальний простір слів-символів у мовотворчості Григора Тютюнника. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/go/article/view/8014> (дата звернення 17.01.2018).
3. Приходько І. Деталь у художній палітрі Григора Тютюнника. *Григір Тютюнник. Тези доповідей республіканської науково-практичної конференції, присвяченої 60-річчю від дня народження письменника*. 5-6 грудня. Луганськ, 1991. С. 43–44.
4. Тютюнник Г. Вибрані твори: оповідання, повісті. Дніпропетровськ: Січ, 2000. 449 с.
5. Філатова О. Любовний дискурс в українській романістиці : від «швидкокрилого еросу» 1920-х до сексофобії 1930-х років. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/apulf_2012_18_11.pdf (дата звернення 14.02.2018).
6. Янкович М. Поняття дискурсу в гуманітарних науках та визначення терміна «дискурс» у лінгвістиці. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер. Філологія*. 2015. № 15 том 1. С. 123–125. URL: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v15/part_1/36.pdf (дата звернення 9.03.2018).

СПЕЦИФІКА ДЕТЕКТИВУ О. ВОЛКОВА «АМНІСТІЯ ДЛЯ ХАКЕРА»

Сучасний детективний роман у своїй жанровій специфіці суттєво відрізняється від класичного. Для детективу сьогодення характерним є реалізм та актуальність зображуваного, динамічність сюжету та наявність героїв добре підготовлених фізично, обізнаних з останніми досягненнями техніки. Саме таким є роман Олексія Волкова «Амністія для хакера», ґрунтовних досліджень якого на сьогодні немає, що й зумовлює актуальність нашої роботи.

Олексій Волков – сучасний український письменник і сценарист, переможець літературних конкурсів «Золотий Бабай» (2002 р., роман «Виконавець»), «Коронація слова» (2005 р., роман «Амністія для хакера»), отримав премію «Золотий пістоль» (2013 р.) та спеціальну відзнаку «Гранд-Коронація» (2015 р., роман «Вовчий місяць»).

Творчість О. Волкова наразі досить схвально оцінена літературознавцями, але висока оцінка сучасників не завжди гарантує успіх навіть у близькому майбутньому. Дмитро Капранов, характеризуючи доробок письменника, зауважує: «Він (О. Волков) пише в нормальному письменницькому темпі, тому його ніщо не переросте. Він всіх видавців переживе, усі серії, усі дифірамби, те, що його визнали найкращим детективістом України, – він усе це переживе і залишиться справжнім письменником» [цит. за: 6].

В одному інтерв'ю О. Волков зауважив, що не читає нічого, бо читати інших авторів заважає пересторога копіювання стилю іншого автора, а хірургічна практика і чисельні хобі письменника залишають час лише для написання книжок, та й то не завжди. За словами митця, «стиль письменника – це синтез надбань його кумирів так чи інакше. Якщо він склався і приносить успіх, його потрібно берегти. А своїми вчителями вважаю класиків пригодницького жанру – Джека Лондона, Р.-Л. Стівенсона, А. Конан Дойла та інших, читаних стосами і не по одному разу ще за дитячих та юнацьких років» [2].

«Амністія для Хакера» – це спроба поєднання інтелектуального детективу, поліцейського роману, крутого детективу з активним використанням зброї і натяками на політичний роман з огляду на грошові махінації, які проводять саме провладні кола. Такий мікс різних жанрових різновидів додає сюжету динамічності, але, як зауважують критики, це дещо перенасичує твір.

В. Разживін вважає, що «роман, безумовно, авторові вдався: майстерно закручений сюжет, напружена дія, яскраві персонажі, незвичність злочину для українського читача, уміння тримати детективну інтригу до кінця, абсолютно неочікувана розв'язка – не залишають ніяких сумнівів відносно справедливості рішення журі конкурсу» [5].

Цікавим є й той факт, що відгуки на цей роман писалися не лише літературознавцями, а й професіоналами у сфері комп'ютерних технологій. Так К. Павлюков у своїй статті «“Амністія для Хакера” очима хакера» стверджує: «Першим поштовхом для читання стала назва. Мені як комп'ютернику зі стажем стало цікаво, чи

вміють українські автори писати про високі технології, а чи діють так само, як голлівудські режисери, які з легкістю знімають кіно про кіберпростір, ніколи в житті не тримаючи в руках "мишку". Тому я читав із підвищеною увагою, аби відшукати якомога більше нісенітниць із точки зору комп'ютерної обізнаності.

І відшукав. Аж одну – відновлення інформації, видаленої з дискети. Проте, якщо не прискіпуватися, цей ляп ніяким чином не псує книжки – непрофесіонали його, найвірогідніше, не помітять, і на сюжет він аж ніяк не впливає. А в усьому іншому твір Волкова можна вважати зразком для заокеанських кінематографістів» [4].

В анотації до тексту О. Волков анонсує: «дізнавшись про свою смертельну хворобу, головний герой вирішує мститися людині, яка колись зруйнувала йому життя. І у відведений долею час він встигає перекваліфікуватись із комп'ютерного новачка на хакера, вийти на слід великих грошей, викрити злочинців, знайти справжнє кохання та врешті відновити справедливість» [1, с. 2].

Роман складається з чотирьох різних кримінальних історій: «таємниче вбивство громадянина Ромазана і його розслідування; логічна загадка схованих дискет; оповідь про гроші, поцуплені злочинцями на державних посадах у населення, та їх блокування на рахунках бельгійського банку завдяки винаходу геніального програміста Толі Щорса; трагічна розповідь про лікаря, який заради особистої помсти порушив клятву Гіпократата» [1] (кожна могла б бути окремим детективним романом), точкою перетину яких виступає образ головного героя Бориса-Віталія, який за своєю суттю нагадує героїв французьких детективів, у центрі уваги яких виступає не слідчий, а злочинець, наділений чіпким розумом, силою, спритністю, який вступає в поєдинок із поліцією і нерідко виходить з нього переможцем.

Наявність у книзі цих чотирьох історій помітна в назвах окремих розділів: «Кілер», «Мент», «Хакер», «Слідами мерця», «Квартирант» і т.п., хоча назва першого розділу («Кілер») нагадує спробу ввести в оману читача, уміло поставлену авторську пастку, щоб вести його хибним слідом, бо перед нами точно не найманий убивця, що працює на замовлення. Такий спосіб найменування створює враження фрагментарності, мозаїчності оповіді, посилює динамічність викладу, концентрує увагу на найбільш значущих моментах та окремих персонажах, які виступають у ролі своєрідних рушіїв детективної інтриги, і опосередковано відображає існування окремих сюжетних ліній.

За законами жанру психологічного детективу в центрі твору перебуває не факт злочину, а його мотиви, психологічне обґрунтування, унаслідок чого увага читача концентрується на особистості злочинця, який, як було зазначено, є своєрідною точкою перетину всіх історій.

Постать Бориса-Віталія змодельована у творі досить цікаво. У ній яскраво втілений, частково в першій та особливо у третій кримінальних історіях, так званий «робінгудівський» тип злочинця, в українському варіанті за аналогією, напевно, було б доречним назвати його «опришківським». Такий персонаж, як правило, «еволюціонує від особистої помсти, викликані несправедливими звинуваченнями або ж специфічними обставинами життя, до захисту інших, скривджених долею, чи до боротьби з несправедливістю взагалі. Убивство чи злочин у цьому випадку спрямовані на недостойних осіб і мають виправдання у вигляді благородної суспільної мети, заради досягнення якої їх власне й здійснюють» [5].

Слід зазначити, що специфіка інтерпретації образу Бориса-Віталія лише цим не обмежується. Відповідно до першої кримінальної історії, він – убивця (про помсту читач

дізнається значно пізніше, хоча автор майстерно натякає про неї вже в першому розділі: згадка про піаніно «Україна» і шість тисяч радянських карбованців повинна наштовхнути на думку, що шляхи героїв уже перетиналися в минулому), який, мов загнаний щур, змушений утікати і від затятого слідчого, і від місцевих гангстерів. У другій він – незалежний слідчий, що намагається зрозуміти суть таємничої інформації, зашифрованої в дискетах, котрі випадково потрапляють до його рук. У третій Борис-Віталій – благородний розбійник, продовжувач справи Толі Щорса. У четвертій герой – мимовільний злочинець і жертва помсти одночасно. А ще в усіх цих історіях Борис-Віталій – людина, яка через тяжку невиліковну хворобу приречена на смерть (класична екзистенційна межа «погранична» ситуація з правом вибору). Така багатолікість образу не звична для класичного детективу, де персонаж – це маска, а не обличчя чи характер.

Що ж стосується розслідування, то воно ґрунтується на роботі чоловічо-жіночого тандему – Бориса-Віталія та Наталі. Головним у тандемі є Борис-Віталій, котрий фактично на очах у читача перетворюється із чоловіка, який прагне помститися за руйнацію свого життя кривдникам шляхом зброї, на професійного хакера, який віднаходить код до програми, що містить інформацію про махінації з грошовим рахунками провладних кіл країни.

Варто зауважити, що письменник наголосив на провідній ролі жіночого начала в суспільному житті. Протягом роману Наталя, незважаючи на важливість її ролі в житті головного героя, залишається в тіні Бориса-Віталія, вона неспроможна досягти успіху без підтримки чоловіка (ймовірно, автор висвітлює слов'янську ментальність, говорячи про щастя жінки лише поруч з чоловіком, про необхідність опікувати та захищати представниць слабкої статі). Проте в кінці роману жінка, яка до цього виступала просто як супутниця головного героя, рятує чоловіка від загибелі (хотів скоїти самогубство) за допомогою жіночих хитрощів, удаючись до обману, повідомляючи про вагітність. Хоча, якщо детальніше розглянути роль цієї жінки в житті Бориса-Віталія, то саме її дії допомагали йому уникати переслідувань.

Цікавим є й опис роботи з комп'ютером (у чому простежується авторська орієнтація на вітчизняні реалії, що робить твір привабливим для українського читача і зовсім не зрозумілим для зарубіжного): герой вчиться вмикати і вимикати комп'ютер, виходити в Інтернет, запам'ятовує принцип роботи з програмами за порадами більш обізнаних користувачів. Хакер Волкова отримує змогу довести справу до логічного завершення лише після знайомства з професіоналом-програмістом та власником інформації в одній особі. Він діє ефективно, але більшість його дій скеровані інтуїтивним вибором.

Варто відзначити, що письменник майстерно подає фабулу твору, подекуди використовуючи власний життєвий досвід і насичуючи її певними фактами та знаннями, здобутими у професійній кар'єрі (один із головних героїв роману, як і сам автор лікар), зосереджуючись на сучасному матеріалі, не боячись відійти від стереотипів і шаблонного мислення, характерного для детективних романістів.

Не менш цікавим є образ майора Кобищі, офіційного слідчого який розслідує вбивство громадянина Ромазана. Оскільки постать незалежного детектива у творі лише частково окреслена, то саме майор повинен був би стати головним героєм, проте цього не сталося. Безумовно, він – професіонал, справжній фахівець своєї справи. Про що

свідчить хоча б його вміння скласти з уламків цілісну картину, здогадка про подвійну версію злочину, епізод із ліками, вирахований інформатор, сумніви в остаточній версії. Звернімося хоча б до самохарактеристики персонажа, поданої у творі: «Сам же начальник кримінального відділу завжди тверезо оцінював власні плюси і мінуси і був переконаний, що підлеглі люблять його за здоровий глузд, безпосереднє начальство цінує за тямущість, а ще недолюблює за наявність власної думки» [1, с. 11]. Не відчувається тут характерної для поліцейського недолугості, наявна й чітка авторська оцінка його роботи: «Загалом це відповідало дійсності» [1, с. 11]. Перед нами людина, що чесно намагається виконати доручену їй справу. З офіційним слідчим пов'язаний ще один образ, що цілком вписується в сьогоденну українську реальність: образ підкупленого злочинця начальника, який заважає слідчому об'єктивно проводити розслідування.

Правдиво зображує письменник й службу в міліції. Відомий факт, що сучасного технічного обладнання в них немає. Але й на такому тлі дещо образливим виглядає те, що О. Волков якось ніби ненароком однією фразою відсунув майора на цивілізаційний маргінес: навіть на маленькому молокозаводі працює кілька стареньких комп'ютерів, а сучасний слідчий не може точно вимовити слово «сайт», бо не знає його значення: «А чому тоді оголошення надруковане саме в книжкових цих... сайдах?» [4, с. 191]. Читачеві зрозуміло: комп'ютерний злочин, із яким довелося мати справу Кобищі, – нетиповий, та все ж, напевне, він мав би проявити в цьому питанні більшу обізнаність, якщо враховувати, що «його мізки, крім тієї звивини, що від кашкета, мають ще декілька» [1, с. 11].

Слід звернути увагу й на специфічну атмосферу, у якій відбуваються події. Це винятково похмурі інтер'єри чужих напівпорожніх квартир, підвалів, складських приміщень, безликих кафе тощо. Можна, звичайно, закинути письменнику схильність до модного неонуару чи, простіше кажучи, побутової «чорнухи», але якщо сприйняти твердження О. Волкова, що всі його герої – люди, висмикнуті з натовпу [3], то варто чесно визнати: цей нуар і є те справжнє середовище, у якому існує пересічний український громадянин. Щоправда, слід зазначити, громадянин цей теж чорнушно-специфічний, зі щербинкою: головний герой з пістолетом, який аж занадто часто і хвацько стріляє як для благородного дилетанта; слідчий, що так і не довів розслідування до логічного кінця; геніальний програміст, який мріє втекти до США; лікар, що, використовуючи службове становище, мстить за особисту образу; мила дівчина, котра полюбила чоловіка, який убив її дядька, хоч і не дуже близьку, але єдину рідну людину; світле й чисте кохання і шлюб збудовані на обмані, адже дитина, про яку сповіщає дівчина, народилася лише через два роки.

Отже, Олексій Волков своїм романом лише намагається наблизити вітчизняного читача до світових тенденцій, утілити найновіші теми, віднайти ті риси, які стануть домінуючими для українських авторів (певна героїзація неординарного вчинку, експерименти з жанром, опис роботи професійних слідчих, пафосність тощо). З огляду на зміст твору спостерігаємо відповідність написаного інтересам та запитам пересічного читача в поєднанні з високим рівнем авторської майстерності, ретельний добір матеріалу, певну соціальну ерудованість, опертя на власний життєвий досвід та маркованість текстів окремими елементами зі сфери професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков О. Амністія для Хакера. / О. Волков. – К.: Гамазин, 2008. – 304 с.
2. Волков О. Я не вважаю детектив бульварним читвом / О. Волков. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vsiknygy.net.ua/interview/232/>
3. Гузьо Г. «Мої герої – люди, висмикнуті з натовпу» Розмова з Олексієм Волковим. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.wz.lviv.ua/pages.php?ac=arch&atid=51745>
4. Павлюков К. «Амністія для Хакера» очима хакера / К. Павлюков. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vsiknygy.net.ua/shcho_pochytaty/review/379/
5. Разживін В. Модифікація жанрової матриці детективу в романі Олексія Волкова «Амністія для хакера» / В. Разживін // Вісник Донбаського державного педагогічного університету. – Серія «Філологічні науки». – Вип. 1. – С. 271–278.
6. Хвостова О. Книжкова полиця-54, ефір 5.12.2008 / О. Хвостова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.krivbass.in.ua/content/view/1671/47/>

Веретюк Т. В., Кутепова С. І.

*Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди*

ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ

ІРЕН РОЗДОБУДЬКО «ОСТАННІЙ ДІАМАНТ МІЛЕДІ»

Ірен Роздобудько – відома сучасна українська письменниця, журналістка, авторка сценаріїв, переможниця багатьох літературних конкурсів. Її твори – це «своєрідний колаж, оригінальне поєднання цікавих тематичних ракурсів та різних жанрово-стильових характеристик» [5, с. 54], символічних образів та глибоких підтекстів. Сміливо експериментуючи зі стилями, жанрами, темами, сюжетами й героями, успішна письменниця вибудовує власну оригінальну концепцію письма.

Зважаючи на багатогранну творчість Ірен Роздобудько, у нашому дослідженні основну увагу зосереджуємо саме на художній прозі письменниці, яку Н. Герасименко характеризує як авангардну масову літературу [3, с. 110]. Актуальність нашої розвідки полягає в тому, що на сьогодні немає ґрунтовного аналізу роману «Останній діамант міледі».

Літературознавці, оцінюючи прозовий доробок І. Роздобудько, у своїх відгуках досить неоднозначні: одні наголошують на низьковартості її прозописьма, натомість інші стверджують, що її творчість – явище складне і поліфонічне.

Я. Голобородько зазначає, що «мотив пригоди/пригод виступає основоположною субстанцією» у творчості письменниці [4, с. 170]. На думку дослідника, пригоди в текстах І. Роздобудько інтерпретуються в декількох вимірах: як сюжетні, часопросторові подорожі («Останній діамант міледі», «Мандрівки без сенсу і моралі»); психологічні, внутрішньо-особистісні мандри («Він: Ранковий прибиральник», «Вона: Шості двері», «Якби»); як синтез зовнішньої та внутрішньої мандрівних форм («Гудзик», «Гудзик-2. 10 років по тому», «Дві хвилини правди»).

«Останній діамант міледі» належить до жанру авантюрного жіночого роману, що в українському літературному процесі завжди перебував на маргінесі. І. Роздобудько, говорячи про свої детективні романи, зауважує: «Коли я починала писати, то хотіла зайняти зовсім порожню нішу, бо детективу в нас не було. Якщо й були якісь детективи, то дуже совдепівські. Зараз з'являються динамічні бойовики, вестерни... Але я вважаю, що ця ніша, такого собі детективу із присмаком трилера, і надалі залишається порожньою» [цит. за: 7, с. 177].

За словами Л. Старовойт, «детективна проза Ірен Роздобудько досить умовна щодо жанрового поділу. Її детективи увібрали в себе елементи авантюрного, любовно-пригодницького, філософського, психологічного, соціального роману» [8].

Я. Голобородько стверджує, що письменниця в романі «Останній діамант міледі» «неприховано полемізує» [4, с. 175] з Олександром Дюма. Про це говорить й сама авторка в анотації: «Ця книжка – данина моєму дитячому захопленню Александром Дюма...» [6, с. 2]. У Олександра Дюма графиня де Ла Фер – інтриганка, злочинниця, її підступні наміри не мають меж. Українська письменниця вже в пролозі до твору окреслює основний свій замисел – наділити образ графині найпривабливішими рисами – і вкладає його концепцію в передсмертний монолог самої героїні [8].

Основні події відбуваються в посттоталітарному українському суспільстві. У центрі твору дві сестри – Влада і Жанна. Жанна Фарчук працює «молодшим науковим співробітником бібліотеки» [6, с. 43], безстрашна, схильна до авантур, у душі якої неприборкана пристрасть. Вона – графиня Жанна де Ла Фарре (Олександр Дюма), «маленька Жанна в зеленій сукні» [6, с. 113]. Натомість Влада перебуває «у пошуку того єдиного місця роботи, де б вона могла уповні розкрити свої здібності. І тому її “трудова книжка”... пістрявіла кількома десятками різноманітних записів» [6, с. 43]. Вона живе радістю і смутком, коханням і стражданнями своєї сестри Жанни: «Вона любила їх обох (Жанну й Макса), більше того – з часом вона змиралася і почала любити саму їхню любов. Ця друга любов виявилася сильнішою, ніж почуття до кожного з цієї пари – окремо. І тепер, коли трапилося нещастя, Влада відчувала, що для повноцінності своєї любові не вистачає її другого учасника – Жанни. Її любов втратила одне крило...» [6, с. 29–30]. Рідні та близькі звать її Владкою, Макс (чоловік Жанни) називає її фрекен Бок [6, с. 39]. Прикметною ознакою її зовнішності є холодний погляд, а тому «її очі завжди дивуватимуть своєю порожнечею» [6, с. 162] – це неодноразово помічає Макс, називаючи її «жінкою із мертвими очима» [6, с. 161], а Ярик Араменко – «загадковою жінкою», «Сніговою королевою» [6, с. 160].

Невипадково письменниця використовує ім'я Максим, яке в перекладі означає «найбільший» [1, с. 69], а сам герой мав би стати найвідомішим письменником, проте стає найбільшим мучеником. Тут І. Роздобудько використовує антономазію (метафоричне застосування онімів для позначення особи, наділеної рисами широко відомого з літератури чи історії носія певного імені). Стилiстично марковані й емоційно навантажені, такі антропоніми характеризують персонажа за його індивідуальними ознаками: за зовнішнім виглядом, за вчинками та переконаннями, за іншими асоціаціями [2, с. 119]. Ще одним проявом антономазії стає згадка в тексті героя Сервантеса Дон Кіхота. Так Влада називає Макса, напевно тому, що його зовнішність нагадує портрет Дона Кіхота: «худорлявий юнак з довгими пальцями та витонченим нервовим обличчям» [6, с. 29]. Прикметно, що тут ще один герой Сервантеса – Санчо

Панса: «За кермом сидів їхній незмінний “Санчо Панса” на прізвисько Сірий, парткомівський водій...» [6, с. 136]. Справжнього імені цього героя ми не знаємо, а Санчо Панса і Сірий усього лише прізвиська.

Особливістю цього роману стає зображення жінки в різних іпостасях: сильна жінка – Влада (вона ж Мілена) і слабка жінка (Жанна). Ю. Джугастрянська зауважує, що Влада – сильна, неординарна особистість, яка розкриває свій потенціал, долаючи життєві труднощі. Тоді як Жанна – трохи химерна, епатажно-чудна, яскрава, але дещо непристосована до повсякденного життя [5, с. 59]. Це й стає причиною того, що слабкою і непередбачуваною Жанною опікується Влада (спроба Жанни повернути романи Максові провалюється і її доводиться рятувати Владі). На думку Ю. Джугастрянської, «така нерозривна єдність витворює надсюжетно амбівалентний образ жінки – сильною і слабкою водночас, самодостатньої, здатної на блискучу самореалізацію, і zarazом – хисткої, такої, що потребує опіки й опори» [5, с. 60].

Серед прикметних рис цього роману наявність прологу й своєрідного епілогу, у якому події відірвані від головної фабульної лінії в часі й просторі. Герої в пролозі й у перших частинах роману не збігаються, завдяки чому увага читача зосереджується на подільшій дії (зникнення Жанни).

За законами жанру анантюрний роман вимагає ефектних сюжетних перипетій. Тому в центрі детективного сюжету перебуває не чоловік – представник міліції, а жінка, яка ніколи не займалася розшуком. Так Влада починає шувати свою сестру Жанну, яку міліція безрезультативно шукає майже два роки, й одночасно намагається врятувати її чоловіка Макса від психічної хвороби. Вона проявляє винахідливість, сміливість, здатність мислити раціонально, ретельність і педантичність. Ось наприклад, «...вона відточувала свою майстерність спілкуватися та зваблювати без найменших душевних страждань зі свого боку. Вона тренувала свою спостережливність, як спотрсмени тренують тіло, готуючись до відповідальних змагань» [6, с. 86].

Цікавим у романі є й злочинці: «їх називали “четвіркою відважних”, вони товаришували давно. Разом працювали в райкомі комсомолу, разом відвідували молодь у районах, не уникаючи можливості попиячити та розважитись. Їх пов'язували спільні таємниці бухгалтерських підтасовок та шалених любовних пригод...» [6, с. 104–105]. Це четверо друзів-письменників: Жан Дартов (виявляється це «не зовсім вдалий псевдонім» [6, с. 59], «насправді Жана Дартова звали досить просто – Іван Пир'єнко» [6, с. 60]), Вадим Портянко, Ярик Араменко, Семен Атонесов. Як бачимо, це також яскрава полеміка з О. Дюма. У тексті вони зображуються розумними, холоднокровними, смислом життя яких є багатство у славі, а тому вони прагнуть його здобути, незважаючи ні на що. Саме бажання слави стає причиною того, що вони «четверо підприємливих людей виманили в одного письменника-невдахи кілька рукописів – механізм цього обману був дуже простим, усе базувалося на довірливості та непрактичності цього нещасливця» [6, с. 144]. Щоправда, розуміючи, що Дартов талановитіший за усіх, вони опубліковують під його іменем перший роман Макса «Білим по білому» за кордоном, а за ним й інші. Жана Дартова «вже багато років висували на здобуття міжнародної премії. Але підстав було замало. Книжка, видрукована за кордоном і перекладена багатьма мовами, надала змогу здобути цю багатотисячну премію. А далі усе покотилося за законом снігової кулі: перевидання, кінозйомки, контракти і таке інше. Тепер навіть за жалюгідний есей він отримує по штуці баксів...» [6, с. 144]

Ця четвірка, за задумом І. Роздобудько, має свій «скелет у шафі» – у далекому 1986 році вони згвалтували, а потім убили і закопали в лісі дівчинку Оксану. Письменниця психологічно тонко і точно змальовує, як безкарні дії минулого мають в теперішньому негативні наслідки для оточення.

Саме Жанна починає боротьбу зі злочинною четвіркою чоловіків. Вона виносить їм смертний вирок і знищує трьох із них. А останній – Жан Дартов, фанатично закоханий в портрет графині Жанна де Ла Фарре – помирає від медальйона із зображенням міледі, кинутим у нього сестрою Жанни – Владою. Оригінально перетлумачено в романі й знамениту історію з діамантовими підвісками: дванадцятий діамант міледі, не використаний нею за життя, зберігся в українських нащадків роду, перейшовши через революції, голодомори, сталінські репресії, війни непізною тасмничою родинною реліквією [8].

Прикметною рисою творчості І. Роздобудько, за словами Н. Герасименко, є неабияка інтуїція майже всіх героїв авторки. Їм сняться пророчі сни, традиційні для прози письменниці моменти, «коли герої випадково пригадують, чого взагалі ніколи й не намагалися запам'ятати, тому ніколи не можна спрогнозувати сюжет роману від початку, – несподіванка вигулькує зненацька, іноді зовсім невмотивовано» [3, с. 37]. Прикладом може слугувати «казка про маленьку Жанну у зеленій сукні» [6, с. 113] Макса: «Усе, про що вона (Влада) зараз почула, вона вже читала в одному з його оповідань. Про все, крім кількості граней. Але це була його сьогоднішня вигадка» [6, с. 114–115], але за кілька годин Влада змогла переконатися в правоті Макса: «...поклавши камінець на стіл, почала рахувати грані... Увесь час збиваючися та не вірячи власним очам, вона нарешті втямила: граней було рівно двадцять вісім (саме таку кількість назвав Макс)...» [6, с. 120] або: «Холодний мертвий камінь світився і змушував світитися усе навколо. “Хто ти? – звернулася вона до нього. – Невже ти – звичайне скельце? Звідки ти з'явився? Навіщо?...” Вона згадала, як нещодавно читала книгу Милорада Павича “Російський хорт”: “Чи справжній діамант – перевірити неважко: покладіть його на язик і смак у роті зміниться...” Влада поклала камінь до рота. Великий містифікатор не помилився – у роті розлився прохолодний м'ятний смак» [6, с. 162].

Ще однією особливістю персонажів І. Роздобудько «є страждання – той кордон, через який вони мусять перейти, щоб збагнути певну істину» [3, с. 38]. Прикладом можуть бути такі слова Влади: «жити треба заради досягнення цього стану – повного спокою. Мав рацію Булгаков, надаючи Майстрові цей привілей! Не кохання, не добробут, не жалюгідна боротьба за виживання – є лише спокій, заради якого варто пройти сім кіл самотості...» [6, с. 127–128].

Отже, для авантюрного жіночого роману І. Роздобудько «Останній діамант міледі» характерні детективна загадка, вдале поєднання динамічного сюжету з елементами застосування психоаналізу під час розслідування злочину, філософічність, вишукана образна стилістика, спонтанність композиційних рішень, а також, за словами Я. Голобородька, «сюжетна ... розмаїтість при стабільній психологічній “озвучці” характерів» [4, с. 184].

ЛІТЕРАТУРА

1. Белей Л. Ім'я дитини в українській родині: словник-довідник. – Ужгород: «Просвіта», 1993. – 116 с.

2. Бияк Н. Номінація персонажів у романах Гончара як додатковий засіб їх характеристики // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Мовознавство. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 1 (6). – С. 115 – 122.

3. Герасименко Н. Популярна література кінця ХХ–початку ХХІ ст.: монографія. – Тернопіль: Джура, 2010. – 264 с.

4. Голобородько Я. Елізіум. Інкорпорація стратеєм. – Харків: Фоліо, 2009. – 187 с.

5. Джугастрянська Ю. Ірен Роздобудько: коли жінка – поет // Дивослово. – 2009. – № 1. – С. 59–61

6. Роздобудько І. Останній діамант міледі: Авантюрний детектив. – Харків: Фоліо, 2006. – 222 с.

7. Соколовська Ю. Особливості жанрових трансформацій прози Ірен Роздобудько // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Філологія. – 2014. – №1107. – Вип. 70. – С. 176–180

8. Старовойт Л. Жанрові модифікації детективу у творчості Ірен Роздобудько. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/Fil/2011_4_7/23.htm

Громко Т. В.

*Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький*

РІЗНОВИДИ ДІАЛЕКТИЗМІВ У МОВІ П'ЄС І.К. ТОБІЛЕВИЧА (КАРПЕНКА-КАРОГО)

І.К.Тобілевич (Карпенко-Карий) належав до когорти українських письменників і всесвітньовідомих драматургів України, які добре знали і майстерно використовували у своїй мовотворчості багате степове народнорозмовне джерело, підносячи його до всенародного визнання [10, с. 64]. Він розумів необхідність мовного унормування, бачив зразки української класичної літературної мови.

Творчість видатного митця припадає на час, коли східноукраїнський і західноукраїнський варіанти літературної мови майже повністю злились в єдину загальноукраїнську літературну мову, коли українська літературна мова досягла високого ступеня унормованості. Визначення особливої ролі І. К. Тобілевича (Карпенка-Карого) у становленні літературної норми, її свідомому випрацюванні переводить часткове питання про місце діалектизмів у текстах творів цього автора в загальнотеоретичну площину – зіставлення степового говору та художньої мови письменника [11, с.11]. Цим і зумовлена актуальність дослідження діалектизмів у драматичних творах Карпенка-Карого на тлі та у зв'язку зі степовим діалектом [9, с.89].

Аналіз функції розмовного лексикону, діалектизмів, жаргонізмів, застарілої та суспільно-політичної лексики, а також росіянізмів, що засвідчують вплив тенденцій літературної мови початку ХХ ст. на мовну особистість драматурга має надзвичайно важливе значення. Адже це дало змогу драматургу виявити особливості соціального та

професійного середовища, походження, освіченість, характер персонажів драм [1, с. 55].

Визначальними ознаками ідіостилю І. К. Тобілевич (Карпенка-Карого), тобто мови його творів є розмовність, емоційна насиченість, діалогічність, природність, ясність викладу без усякої штучності й надуманості. Мову творів драматурга репрезентує розмовна лексика із різним ступенем експресивності, офіційності, зниженості, які відображають мовний колорит епохи.

Свої думки про високі завдання театру викладає Карпенко-Карий устами Івана Барильченка з п'єси «Суєта»: «*Малювати наше дійсне життя з усіма ого прикростями, гальмами, неадаптованостями*» (тут і далі цитується за виданням [6]). Він залишив багату спадщину – свої драми і комедії, що становлять найвище досягнення української класичної драматургії XIX – поч. XX ст. [5, с. 5].

Герої п'єс І. Тобілевича куди соціально ширше представлені – селяни, міщани, полупанки, куркулі, поміщики, студенти, лікарі, вчителі.

Отже, для глибшого розуміння проблеми становлення й функціонування мовної особистості видатного українського письменника, недостатнім вивченням особливостей, міри використання ним рідного степового говору, взаємозв'язку з українською літературною мовою його періоду [8, с. 12].

І. К. Тобілевич (Карпенко-Карий) прекрасно володів здобутками сучасної йому української літературної мови, а внаслідок величезного поширення його творів до початку XX ст. істотно впливав на вироблення її остаточних норм [7, с. 81-82].

Використання вузьколокальних елементів лексико-семантичного рівня вказує на чітку зорієнтованість письменника на народне мовлення [3, с. 9], що стало запорукою словникового багатства мови його драматичних творів.

Письменник свідомо сприяв олітературненню просторіччя, уникав діалектизмів, і все ж особливості говірок, переважно степових, у мові його творів відбиті.

Серед ужитих І. К. Тобілевичем (Карпенком-Карим) діалектизмів [2, с. 138] І. Г. Матвіяк відзначає такі: *одповідь, гость, милость, двойка, богомольна, хуторський, постой* «постій»; *сем'я, крѣпацтво; захакаєся* «захекався»; *кумедія; улица, уха, огонь; гиндик, гиндичата; кривні (гроші), окрімно* «окремо»; *хворма, хвортуна, хвампіля, бухвет, хварширований; гробак* «хробак»; *штрап, оштрапувать; мнясо; товком* «зрозуміло»; *обіщать* «обіцяти», *шмалить* «смалити»; *циркуляр* «циркуляр»; *струмент* «інструмент»; *самоварь, квартира, базарю; тепера, кудою; миш* «миша»; *поганячи* «по-панськи», *по-чеськи* «по-чеському»; майже послідовне вживання інфінітивів на -ть; *просю, сидю, сердюсь, треттю, пустю, робе, тяме, любе, говоре, переваже, прикусе; бра* «брате», *виштрапувать* «вилаяти», «покарати», *вкруть* «негайно», *голощок* «голий пісний борш», *залаштувать* «залагодити», *здибать* «знайти», *з'їжа* «об'їдання», *злапать* «впіймати», *зуспїть* «спіткати», *каляса* «бричка». *кирпич* «сухий кизяк», *иаправець* «прямо», «по прямій лінії», *наобісити* «набриднути», *обібрать* «обрати», *підлогом* «обманом», *подухалий* «справжній», *послі* «пізніше», *потембос* «недоброякісний хліб», *причичити* «прив'язати», *просеренки* «проліски», *пуговиця* «гудзик», *розрізнятися* «розлучатися», *свіжо* «тільки що», *супес* «псявіра», *твар* «обличчя», *фойдник* «пройдисвіт», *шуткома* «жартома» тощо [7, с. 142].

Серед представлених у текстах п'єс І. К. Тобілевича (Карпенка-Карого) основний масив становлять лексичні і семантичні діалектизми – «**Хазяїн**» [6]: ... *а восени* на

салган разом з своїми (с. 354); ... **сирівець** зварять (с. 368); ... а чіпляється за **кобеняка**. (с. 159) тощо.

Фонетичні діалектизми – значна частина з них: **Бухвет** є (с. 355); ... золота **мендаль** (с. 371); ... я тебе **обзнакомлю** з ділом (с. 363); **Голодрабець?** (с. 389); ... **бандючущися** думит дворянством ... (с. 160), Та краще **грабоком** нечувственим родиться (с. 408).

Прикладами граматичних діалектизмів у цій драмі є наступні: **Це не ресторація** (с. 356); **З рота вирвали такий зарібок!** (с. 403) та ін.

Діалектизми, які лінгвісти фіксують у мові п'єс І.Тобілевича (Карпенка-Карого), вказують на особливості степового говору: адже театр корифеїв зароджувався в Єлисаветграді (нині м. Кропивницькому).

Нечисленні специфічні ознаки цього говору засвідчені й у текстах п'єс. Це, наприклад, відсутність чергувань голосних у закритих складах (*сем'я, хуторський, єй-богу*), відсутність африкатів (**вирядю Степана; занудюсь без роботи; в острог посадю; їздю**), м'якість кінцевого приголосного (*самуварь, квартира, сахарь*), переважання інфінітивних форм на **-ть** (М а р т и н. **Апелювать!**; М а р т и н. **І скажіть, що буде коштувать?**; О м е л ь к о (іде). **Ніколи він тобі не дасть договорить!**), вживання у формі 3-ї особи однини закінчень **-е, -а** у діалогах (*ходе, любе, носе, зна*) й у мові автора (**Входе Омелько; Обніма його за стан**).

Показовим є використання слів діалектного походження, наприклад, у п'єсі І.Тобілевича (Карпенка-Карого) «**Мартин Боруля**» [6]: *тільки, скільки, будлі-коли, переначувать, совітувать, інчий, люде* та ін. [4, с. 11-12]; а також (за виданням [6]): *Читайте відціля* (с. 149); *От що був у нас з тобою на масниці ...* (с. 152); *... і співаємо крамбамбулі!* (с. 153); *... застібається в один борт на дев'ять пугвиць!* (с. 156) та ін.

Серед діалектизмів за п'єсою «**Сто тисяч**» [6] знаходимо: а) *... щоб якої реміняки не порізали на батого* (с. 242), *... таки найшлася б у вас там яка сотняга?* (с. 244); *сам одянешся по-празничковому* (с. 251); *А скудова він візьме заплатить доле?* (с. 268) – граматичні варіанти; б) *... торгував мясом у різницях* (с. 243), *луципірові* (с. 244); *... по тих ріхметиках шукать* (с. 249); *Хто хрунтовик?* (с. 250); *Запряжеш пару сірих жеребців у нового хеургона* (с. 251); *Мене вже ці думки зовсім ізсушили ...* (с. 256); *... кумпанію з панами водить* (с. 266); **Геулт!** (с. 273) – фонетичні діалектизми.

Лексичні і семантичні діалектизми – драма І.К.Тобілевича (Карпенка-Карого) «**Безталанна**» (за виданням [6]): *Я й не розшолопав вчора* (с. 204); **Беззубий шкарбан!** (с. 227); *чого ж тепер еретуєшся?* (с. 211); *... трохи таранкуватого хлопця...* (с. 202); *Чистий об'ясник ...* (с. 224); *... сирівець зварять* (с. 368); *... а чіпляється за кобеняка* (с. 159) тощо.

Ширше представлені тут фонетичні діалектизми: *Я не можу бачить ту прокляту фойду ...* (с. 195); *... бо оштрафують* (с. 196). *Тепер від серця одлягло і зовсім полегло* ... (с. 207); **Вирядюсь** ... (с. 213); **Ми штрап ускладчину заплатимо!** (с. 196).

Рідкісними прикладами граматичних діалектизмів у драмі «Безталанна» є наступні: *... не гань худоби!* (с. 221); *... не дїждеш же й ти празникувать весіллям свою зраду ...* (с. 211).

Отже, використання різновидів діалектизмів у п'єсах І.К.Тобілевича (Карпенка-Карого) вказує на чітку зорієнтованість письменника на народне мовлення, що стало

запорукою словникового багатства мови його драматичних творів. Варіативність у використанні мовних одиниць у мові творів драматурга у зв'язку із його питомим діалектним оточенням є передумовою, з одного боку, для поглиблення досліджень його ідіолекту, а з іншого – для подальших діалектних розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацій І. С. Діалектизми в художньому творі / І.С. Бацій // Краса і сила слова: Бесіди про мову художнього слова. – К. : Радянська школа, 1983. – С. 51-56.
2. Гриценко П. Ю. Діалектизм / П.Ю. Гриценко // Українська мова : енциклопедія. – К.: Укр. енциклопедія, 2000. – С. 138-139.
3. Грещук В. Діалектне слово в художній мові / Василь Грещук // Українознавчі студії. – 2010 – 2011. – № 11-12. – С. 3-11.
4. Єрмоленко С. Кому до волів, кому до бумаг – така жеч (діалог про мову п'єси Івана Карпенка-Карого "Мартин Боруля") / С. Єрмоленко, С. Бирик, А. Гладишева // Культура слова. – 2015. – Вип. 82. – С. 6–17.
5. Івашків Василь. Іван Тобілевич (Карпенко-Карий). Нарис життя і творчості /В. Івашків. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 192 с.
6. Карпенко-Карий І. (І. К. Тобілевич). Твори : у 3-х т. – К., 1961.
7. Матвіяс І. Варіанти української літературної мови / Іван Матвіяс; НАН України. Ін-т укр. мови. – К., 1998. – 162 с.
8. Матвіяс І. Г. Відображення говорів у мові української художньої літератури / І.Г.Матвіяс // Мовознавство. – 2008. – № 6. – С. 3–12.
9. Матвіяс І. Г. Українська мова і її говори / І. Г. Матвіяс. – К. : Наукова думка, 1990. –125с.
10. Плющ П. П. Про мову комедій І.К.Тобілевича «Мартин Боруля», «Сто тисяч», «Хазяїн» і «Суєта» / П. П. Плющ // Вивчення мови художніх творів : збірник статей. – К., 1955. – С. 64–65.
11. Хом'як І. Взаємодія літературної мови і діалектів / І. Хом'як // Дивослово. – 2000. – №10. – С. 10–16.

Гузєєва А. О., Рябуха Т. В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

СИНОНІМІЧНІ РЯДИ ДІЄСЛІВ ГОВОРІННЯ В ОПОВІДАННЯХ О. ГЕНРІ

Різноманітність людської мови як процесу безперервно описується в лексико-фразеологічній системі будь-якої мови головним чином за допомогою дієслів. Дієслова говоріння неодноразово були об'єктом лінгвістичних досліджень, у яких вивчалися їх лексична та категоріальна семантика, а також їх функціонування. Ця група лексичних одиниць має складну семантичну структуру та неоднозначність з питання виділення синонімічних рядів і тематичних груп.

Загальною семантичною ознакою усієї групи (вираження процесу мовлення) є те, що кожне дієслово вказує на певну мовленнєву діяльність. Деякі дієслова виражають процеси говоріння, інші позначають процеси мовлення, пов'язані з життям і діяльністю людини – волевиявленням, проявом різних емоцій. Проте різні дієслова, позначаючи процес говоріння, є синонімами [1, с. 69].

Синоніми визначаються як усталені в мовному вжитку, різні за звуковою формою пари або ряди лексичних одиниць, які належать до однієї частини мови і характеризуються спільним лексичним значенням, а також частковою взаємозамінністю [5, с. 17].

Два і більше лексичних синоніма, що співвідносяться між собою вказуючи на однакові явища, предмети, ознаки, дії, утворюють в мові певну групу, парадигму, що називається синонімічним рядом. На думку Ю. М. Власової, синонімія в лексиці утворює макросистеми, які складаються з мікросистем – синонімічних рядів [2, с. 6].

Синоніми відрізняються один від одного вживаністю. Більш уживане слово має більш загальне значення. Навколо нього об'єднуються його синоніми, що мають більш частотне значення. Група слів, об'єднаних такими синонімічними відносинами, становить синонімічний ряд, який є відносно незамкненою системою, через можливість зміни, яка виникає внаслідок розвитку лексичної системи мови. У синонімічному ряді виділяється одне слово, семантично максимально змістовне та стилістично нейтральне, що не має додаткових стилістичних характеристик. Таке слово називається домінантою і стає стрижневим, опорним у синонімічному ряді. Воно визначає характер всього синонімічного ряду, дає найбільш загальне поняття і є стилістично нейтральним [3, с. 13].

Класифікація синонімів переважно заснована на характері додаткових значень. Виокремлюють ідеографічні (понятійні, логічні) синоніми, які відрізняються один від одного значеннєвими відтінками, і стилістичні або емоційно-експресивні синоніми, які відрізняються функціонально-мовним або емоційно-оцінним значенням. За характером і ступенем синонімічних відносин виокремлюють загальномовні синоніми (сприймаються однаково поза контекстом (вживаються в прямому чи переносному значенні)) і контекстуальні (оказіональні) синоніми (виникають внаслідок семантичного зближення різних за значенням понять, які мають спільне значення в межах конкретного контексту (обмежені за вживанням і відсутні в словнику)) [5, с. 23].

Семантична структура дієслова найбільш гнучка й об'ємна на відміну від інших частин мови. Дієслово як частина мови найбільш схильне до створення синонімічних зв'язків. До основних дієслів говоріння англійської мови відносять *to say, to tell, to speak, to talk*. У загальному вигляді, дієслова, які позначають процес говоріння можуть бути розділені на такі групи: дієслова, в семантиці яких є позначення однієї з функцій процесу мовлення, без додаткової характеристики і дієслова, які містять додаткову характеристику – тривалість, початок, кінець, силу звучання, чіткість вимови тощо. Саме такі дієслова і утворюють синонімічні ряди дієслів говоріння [4].

Вивчення синонімії на матеріалі певного художнього твору допомагає визначити закономірності використання письменником синонімічних засобів мови для досягнення свого творчого задуму.

Аналізуючи дієслова говоріння в творах О. Генрі, можна виділити наступні основні синонімічні ряди, об'єднані загальним значенням:

1) Синонімічний ряд дієслів, об'єднаних загальним значенням «усно виражати думку». В цьому ряді дієслова вказують безпосередньо на вимову в процесі мовного спілкування, проте е виражають зміст висловлювання і не відображають зв'язок з іншими сторонами життєдіяльності людини, з її психологічним станом та ситуацією спілкування. До цього ряду можна віднести такі дієслова:

- to say – *'One moment, Mr. O'Sullivan, 'said Dempsey.' I hope you're enjoying yourself. Where did you say you lived?'* [6, с. 29].

- to mention – *And among all these scenes that I have mentioned I learned one thing that I never knew before.* [6, с. 302].

- to speak – *And now the dark-haired young man spoke to me, and it became evident that his mind also moved along its own set of grooves.* [6, с. 8].

- to tell – *'Don't tell me you did not know me. Why should we not shake hands - at least once in fifteen years?'* [6, с. 303].

- to talk – *'Oh, what are you talking about?' exclaimed the young lady. She rose to her feet and gazed upon him, round-eyed.* [6, с. 74].

2) До другого синонімічного ряду належать дієслова, об'єднані спільним значенням «давати відповідь, реагувати на щось»:

- to reply – *He pondered gravely for a minute, and then replied: 'Well, boss, I don't really reckon there's anything at all doin' after sun down'* [6, с. 309].

- to resign – *I knew there'd be nothin' doin' for him if he came as a Dago. I guess I'll resign from the club now.'* [6, с. 31].

- to answer – *'Let that be,' she would answer. 'If I can get forgiveness for having heard it I will be satisfied.'* [6, с. 20].

- to retort – *He retorted with this, and drew the appropriate return of a bread pudding in an earthen dish* [6, с. 11].

3) «спілкуватися, обмінюватися інформацією»:

- to explain – *'It is very likely that I would, if I believed that way,' said the editor. 'But I have explained to you that I do not'* [6, с. 335].

- to discuss – *'would you have accepted "The Alarum of the Soul" if you had believed that the actions and words of the characters were true to life in the parts of the story that we discussed?'* [6, с. 335].

- to call – *brother. 'Punch him one, Jack,' he called hoarsely to Dawe. 'Wat's he come makin' a noise like a penny arcade for amongst gen'lemen that comes in the Square to set and think?'* [6, с. 334].

- to address – *You would have addressed the letter to 'E. Rushmore Coglan, Esq., the Earth, Solar System, the Universe,' and have mailed it, feeling confident that it would be delivered to him.* [6, с. 6].

4) «стверджувати, наполягати, пояснювати»:

- to declare – *'Twenty years is a long time to remain away from the one you say you love,' she declared, with a purgatorial touch* [6, с. 297].

- to persist – *'But while you are wandering in foreign lands,' I persisted, 'do not your thoughts revert to some spot - some dear and -'* [6, с. 9].

- to insist – *'Clementina,' she explained, 'insisted upon a Welsh rabbit after her lesson. She is such a queer girl.* [6, с. 24].

- to reason – *'Kyar you anywhere in the town, boss, fuh fifty cents,' I reasoned that I was merely a 'fare' instead of a victim.* [6, с. 309].

5) «запитати, ставити питання»:

- to ask – *I called McCarthy, one of the French garçons, and asked him the cause of the conflict* [6, с. 10].

- to inquire – *'Where's the man that done that?' inquired the officer excitedly.* [6, с. 34].

6) «говорити тихо, знизивши голос»:

- to whisper – *She had a habit of saying little silent prayers about the simplest everyday things, and now she whispered: 'Please God, make him think I am still pretty'* [6, с. 3].

- to breathe – *'You lie, Elwyn Bellford,' she breathed blissfully. 'Oh, I know you lie!'* [6, с. 304].

- to hiss – *And then O'Sullivan hissed something unintelligible between his teeth* [6, с. 31].

- to mutter – *A dark goblin seized her, mounted a Stygian stairway, thrust her into a vault with a glimmer of light in its top and muttered the menacing and cabalistic words 'Two dollars!'* [6, с. 17].

7) «говорити голосно»:

- to shout – *'That's yer Phelan,' he shouted sardonically 'Divil a bit would a Pat have done that trick if the bye we never had is strayed and stole, by the powers, call him Phelan, and see him hide out under the bed like a mangy pup.'* [6, с. 15].

- to cry – *'What room?' cried the doctor in a terrible voice, to which Mrs. Parker was a stranger* [6, с. 20].

- to yell – *'You are just like a woman!' yelled Behrman. 'Who said I will not bose? Go on. I come mit you.* [6, с. 182].

- to shriek – *Murphy shrieked to the moon: 'Oh, ar-r-Mike, fr Gawd's sake, where is me little bit av a boy?'* [6, с. 12].

- to exclaim – *'Your wife!' exclaimed Westbrook. 'How?'* [6, с. 335].

8) «повторювати, твердити»:

- to repeat – *'I must be someone, of course,' I repeated to myself, and began again to consider* [6, с. 298].

Таким чином, сучасна англійська мова має добре розвинену синонімію. Багатство та виразність синонімів в англійській мові створює необмежені можливості для цілеспрямованого відбору та вживання у мовленні. Спільність значення дозволяє вживати одне слово замість іншого, що може посилити виразність мовлення, уникнути повторів та найточніше виразити думку. Синонімічний ряд – це не просто набір слів близьких за значенням, не їх сукупність, а мікросистема, в якій всі елементи взаємопов'язані, вони не заперечують, не виключають один одного, а уточнюють і надають певний відтінок загальному значенню слова. Дієслова позначають дію чи діяльність, тому розбіжності між елементами синонімічних рядів можуть залежати від ступеня інтенсивності дії, смислових відтінків, стилістичному забарвленні слова, від належності слова до певного функціонального стилю і його специфічних фразеологічних зв'язків тощо. За кількістю слів синонімічні ряди неоднакові. Вони характеризуються відносною незамкненістю. Група дієслів говоріння збільшує свій склад за рахунок дієслів інших груп.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брагина А. А. Синонимы стилевые и стилистические // Филологические науки. – 1976. – № 2. – С. 67 - 77.
2. Власова Ю. Н. Синонимия синтаксических конструкций в современном английском языке. – Ростов, 1981. – 157 с.
3. Галкина-Федорук Е. М. Синонимы в русском языке // Русский язык в школе. – 2001. – № 3. – С. 57-62.
4. Глаголы английского языка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.lovelylanguage.ru/grammar/rules/403-english-phrasal-verbs>
5. Ярова А. Г. Дієслівна синоніміка в прозових творах Івана Багряного: Дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова / А. Г. Ярова. – К., 2002. – 218 с.
6. Short stories from 100 Selected Stories by O. Henry [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://ucaecemdp.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/Short-stories-from-100-Selected-Stories.pdf>

Жаркова Р. Є.

Львівський національний університет імені Івана Франка

ТВОРЧИСТЬ ЯК ШЛЯХ ВІД ТІЛЕСНОГО ДО ДУХОВНОГО (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ «МГНОВЕНЬЄ» ЛЕСІ УКРАЇНКИ)

Проза Лесі Українки – окремий та особливий пласт її творчості, який потребує сьогодні переосмислення й реінтерпретації. Серед усіх прозових текстів, написаних у 1889-1913 рр. чоловіча нарація у жіночому письмі Лесі Українки присутня у чотирьох творах: «Інтерв'ю» (1900-ті), «Сліпець» (1903), «Мгновеньє» (1905), «Помилка» (1905). В основу російськомовного нарису «Мгновеньє» (1905), за словами письменниці, покладено особисті враження від перебування у Відні 1891 р. у соборі св. Стефана: «Мгновеньє» дійсно нав'язано тим моментом в Stephans'kirche, ти, мамочко, вгадала. І ти знаєш сю дрібничку, тільки забула» (з листа до матері від 22.03. 1905 р.) [16, с. 130]. Текст нагадує синтетичний ескіз. З одного боку, він є своєрідним між-жанровим сплетінням (до прикладу, на думку Л. Кулінської, це «лірико-драматична поема в прозі» [10, с. 74]), а з іншого – синтезом музичного, художньо візуального й театрального кодів (послугуючись терміном Ю. Кузнецова, «синтетична новела» [9, с. 108 – 109]). Поїздка авторки у Відень стала подієво-емоційною канвою для творення тексту, за словами О. Косач-Кривинюк, «віденські театри, надто опера, очарували Лесю, а гу на органі у віденській Stephans'kirche вона згадувала, як райську музику» [7, с. 74]. Звідси й піднесена настроєвість, коли письменниця намагається описати «переломні, нестабільні моменти» [1, с. 38], себто психічний катарсис героя нумінозною силою, що не має місця у просторі й у часі, існуючи як поза-межане – мить, момент, миттєвість тощо.

Оповідач, а він же й розповідач, оживлює власний спогад про пережите як про короткотривалий, існуючий у креативних можливостях пам'яті акт – *«мне стоит только вспомнить одно мгновенье из моей жизни и представит себе, что это мгновенье*

могло бы продолжится годы, всю жизнь» [13, с. 191]. Перш ніж розповісти про центральну сцену голос знайомиться з читачем, притому перша фраза твору викликає загадкову двозначність розуміння – *«Вы знаете меня, я человек трезвый и положительный до мозга костей, не помню даже, чтобы в детстве или в юности меня особенно занимали религиозные или мистические вопросы [...] к той религии, в которой я родился, я относился хотя спокойно, но, если можно так выразится, с почтительным равнодушием»* [13, с. 191] (підкреслення наше – Р.Ж.). Леся Українка, справді, мала власне, особливе ставлення до релігії (до прикладу, С. Кочерга називає Лесину віру «явищем інтелігібельним... виробленим інтелектуальним спогляданням» [8, с. 191]) у стриманому нефанатичному, радше глибинному відчуженні божественного (про це свідчать численні християнські символи у творах, біблійні персонажі, ціннісні релігійні ідеї). Поняття «містичне» мало для письменниці свої конотації, у листі до О. Кобилянської від 26.02.1902 р. вона застерігає її від занять спиритизмом, пояснюючи свою позицію: «Я взагалі давно вже втратила віру в «духів» і спиритичних і всяких інших [...] вірю ж я тільки в одного духа, того, що про нього співав Heine в своїй «Bergidylle» і що йому служили всі найсвітліші душі людські [...] той дух грає просто на серцях людських і що може, те творить просто, без містифікацій, і створив він найкращі діла людської штуки через своїх обранців» [15, с. 324]. Дух мистецтва, що очищує (Dame Nature) [15, с. 132], воля Божа [16, с. 19 – 20], святий дух [16, с. 40], моя богиня [16, с. 40, 124, 222], вища сила [16, с. 65], моя релігія [16, с. 94, 163], моя муза [16, с. 139], божественне безумство [16, с. 363], творче божевілля [16, с. 398] – так іменує Леся Українка сакральну силу творчості) оприсутнена у тексті через звуки органа в старому костелі, збудованому в готичному стилі. Релігійний скепсис розповідача посилюється сприйняттям храмової театральності, коли *«все рассчитано на эффект [...] как-то странно действует на воображение»* [13, с. 192]. Гра яви і уяви виникає згодом у чоловіка, який спостерігає буденну, та чимось все ж незвичайну театралізовану сцену – поклоніння дівчини Діві Марії, Богородиці. Структурна опозиція земної жінки і Жінки Божественної (подібну опозиційність з метою наближення до пробудження сакрального у собі ілюструє О. Кобилянська у новелі «Мати божа» (1895) набуває символічного звучання, авторка ініціює текстуальне наближення до вищої сили, оскільки більшість своїх творів Леся Українка могла б назвати писаними *«ad animae salutem»* (для спасіння душі (лат.) – Р.Ж.) [15, с. 373], тобто осмисленими як «виявлення надмірної любові людини до Бога, відповідь людини на Божий поклик, на Боже очікування» [3, с. 366].

У творі Лесі Українки спостерігаємо, як дівчина підходить до підніжжя Мадонни, вона *«была одета в очень пышную и короткую зеленую юбку, белую рубашку с широкими рукавами и короткую, безрукавую красную кофточку, на голове у нее не было ничего, только две толстые белокурые косы обвивали ее голову короной»* [13, с. 192 – 193]. Здавалося б, портрет звичайної дівчини, мимохідь мальований голосом чоловіка-розповідача. Однак цей портрет вражаюче схожий на саму письменницю. Насторожує в одязі дівчини вже знайоме поєднання кольорів (до речі, сама Леся Українка вважала, що «кожну людину можна характеризувати якоюсь барвою» [6, с. 37]) – триада «зелений-білий-червоний» слугує, на наш погляд, колористичною лінією етапів ініціацій у житті жінки. В оповіданні «Над морем» зелений колір, уособлюючи незайманий простір дитинства, належить авто-героїні; червоний, символізуючи пробуджений еротизм і сексуальний потяг, приписується Аллі Михайлівні [4, с. 119–129]; серединний білий

виступає проміжним кольором. Очевидно, письменниця свідомо, вже вдруге, забарвлює свій текст саме в ці кольори, але поки це цілісне поєднання в єдиному образі. Дівчина, що перебуває на перехресті саморозкриття: між дитинною свідомістю і світом власного жіночого «я», схожа до самої Лариси Косач цього періоду (автограф тексту не знайдений, але так як в основі реальні події 1891 р., то Лесі Українці на той час – двадцять років (!). Як зауважила С. Кочерга, червоний колір переважає у драмі «Кассандра», а зелено-синій у «Лісовій пісні» [8, с. 31], тобто справді виникає опозиція-розрізнення: «червона зрілість» і «зелена наївна інфантильність».

Дівчина приносить у храм *«большой букет, почти сноп, цветов полевых и простых садовых, связанных с видимым старанием, но неумело»* [13, с. 193]. Букет як видимий символ мистецьких творів (т.зв. «квітка» від Лесі» [17, с. 174–191], що має більше сорока інтерпретацій у поезіях [5, с. 63–65]) стає ще одним штрихом до моделювання саморепрезентаційного силуету письменниці в цьому тексті. Причому важливе квіткове поєднання: польові, тобто дикі – це метафоричний натяк на (не/поза)-культурне діонісійське начало в мистецтві, а свідомо вирощені садові – то окультурена прийнята аполлонівська суть самовиражальності. Свій світоглядний трагізм декларує письменниця, пишучи про трагедії, на які ділиться її життя, це зумовлює і відповідний тон творчості, але при цьому є певні протиріччя – «протистояння аполлонічного і діонісійського начал» [8, с. 115]. Заслугує уваги формальна сторона пред'явленої жертви – букет зв'язаний із видимим старанням, та невміло. Леся Українка часто в епістолярії скаржиться то на своє невміння писати листи, то на свою художню безсилість, підкреслюючи своє незначне обдарування – «краще б та охота і той невеличкий талан достались кому іншому» (до М.І. Павлика від 13.10.1891) [14, с. 116]. Направду, письменниця дуже рідко схвально оцінює написане – «хіба кілька днів на рік буваю довольна собою» (до А.С. Макарової від 04.02.1894) [14, с. 214], пам'ятаючи, що продукти творчості мають у собі оту приземленість, або недовершеність (що чимсь нагадує політ метелика – від приземленого льоху до верхів атмосфери), тобто «отримують форми, що не відповідають творчому підйому» [3, с. 399].

Розповідач акцентує на молитві дівчини, що навіть у такого скептика, як він, викликає дивовижне відчуття, нагадуючи людське здійснення чісїсь нелюдської волі: дівчина *«сложила ладони рук [...] большие, простодушные голубые глаза поднялись вверх, губы зашептали молитву [...] опустила голову и стукнула себя два раза кулаком в грудь коротким детским движением»* [13, с. 193]. Переможне дитяче начало бере гору в нутрі митця через містерію духа, через інфантильне намагання зберегти в собі чистоту свідомості – оту білизну, схожу до білого плаття мармурової мадонни, це чистота пам'яті, душі, аркуша, щоби самовписатися, (по/за)-чати у собі себе-як-автора. Імпульсом натхнення у тексті стає владний звук органа, що нагадує бурю (тут чи не вперше у прозі Леся Українка використовує мотив бурі; пригадаймо, в О. Кобилянської буря – це могутня невідомість («Природа», «Фантазія-експромт»), в Уляни Кравченко – руйнуюча сила і водночас провісниця оновлення («Хризантеми») [4] – *«все тонкие колонны задрожали, как лес при порыве ветра. Что-то мрачное, как туча, казалось, повисло над нами»* [13, с. 193], несподівано буря закінчується веселкою, тобто знайденою палітрою кольорів – *«звуки органа переходили в глухой и тихий рокот, среди которого прорывались переливы какой-то рыдающей мелодии, вдруг эти переливы и рокот слились в один аккорд...радужные лучи затрепетали повсюду»* [13,

с. 193]. Про діалектику світла свого письма (зокрема поезії) і п'їтьми свого життя вона оповідає у листі до А. Кримського (від 08.02.1901 р.), дещо з недовірою підсумовує усі схвальні відгуки, пояснюючи – «коли моя муза справді дає Вам і другим людям, не тільки мені, якусь ілюзію світла, – нехай то буде навіть оптична облуда, – не мені нарікати на неї» [15, с. 208].

Чоловік-наратор схвильовано описує стан дівчини у момент звучання органа, цей стан близький до смертного екстазу – дикого безумства і водночас трагічного натхнення – *«она лежала ниц перед тонущей в тени, как бы уходящей от нее мадонной, лицо девушки было скрыто в цветах, а руки касались мраморного пьедестала. Мне почудилось в этой позе какое-то безграничное отчаяние, давящая, страстная тоска»* [13, с. 193]. Це мить антропологічної відвертості [3, с. 112], за М. Бердяєвим, коли творчий екстаз тотожний релігійному, він виникає не як радісне очікування воскресіння (тобто схвалення) свого письма, а як відчай і туга у передчутті розп'яття цього письма, його болючих мук. Навіть лежання ниць дівчини можна інтерпретувати автобіографічно: через стан здоров'я Леся Українка рідко працювала, дотримуючись письменницької сидячої пози, натомість писала у горизонтальному положенні, освоївши, як сама називала «техніку лежачого писання» [16, с. 233]. Творчість як **тільки дотик** до божественного Богородичного п'єдесталу розуміє сама письменниця, тому й виступає проти ідеалізації особи автора, проти дифірамбів і фіміаму. У листі до М.І. Павлика (від 11-12.03.1895 р.) письменниця наче звертається не лише до нього, а й до усього кола своїх читачів і критиків – «не ідеалізуйте мене... я сього боюся, я вже не раз падала з п'єдесталу, зробленого помимо волі моєї» [14, с. 291].

У відстороненого чоловіка-наратора побачена і відчута сцена молитви дівчини теж викликає якийсь внутрішній катарсис, намагання емпатично пережити-як-перестраждати цю миттєвість разом з нею – *«в моей груди колыхнулось что-то горячей волной, и мне захотелось броситься на колени рядом с этой девушкой, обвить руками пьедестал мадонны и запеть, или зарыдать, или умереть в каком-то непонятном восторге»* [13, с. 194]. На наш погляд, в образ цього скептика чоловіка-наратора Леся Українка вмістила збірний образ своїх сучасників, своїх критиків і просто читачів, створивши сумарний тип сприймача-реципієнта, тип віртуального «Ти», для якого і призначена її текстуальна саморепрезентація з метою незалежного оцінювання, адже, як зазначає авторка: «я сама ніколи не маю певної думки про своє писання» (з листа до сестри О.П. Косач від 18.10.1912 р.) [16, с. 414]. Його подвійна роль – Інший-Я та Інший-Інший має відповідно і подвійну функціональність. Спочатку побачити себе, свою жіночу творчість очима умовного існуючого маскулінного Іншого-Я (внутрішнього гетеросексуального цензора), поборовши таким чином власну апатію, невіру у себе, сумніви у вартості своєї поетичної релігії; пізніше – дозволити фігурі Іншого-Іншого (читач, критик) увійти у свій храм, спостерігати за авторкою у процесі її творення, адже, за Т. Адорно, «художній твір – водночас і процес, і мить» [2, с. 140]; бачити її у поклонінні й молитві, що справді надто інтимний процес, коли митець має «розкрити в собі творчим актом всі сили Бога і світу» [3, с. 41]. Показати свою земну людську трагічну «богоподібність через самовідкриття творчості» [3, с. 114–115] намагалася чи не все життя письменниця, але в одному з останніх листів до матері (від 19.02.1913 р.) вона констатує, що усі редактори, критики і читачі виступають як споживачі продукції, а не як

співучасники творення – «маю від них багато компліментів, але вони мене за людину не вважають, а тільки за якусь пишущу машину» [16, с. 436].

Тому, використовуючи образ прихованого співучасника мистецького акту, відстороненого чоловіка-наратора, Леся Українка одночасно звершила два стратегічні задуми: здійснила феміну текстуальну саморепрезентацію маскуліним голосом, що став дзеркалом самоспостереження (виокремивши у своєму естві образ маскулінного Іншого-Я); і сконструювала ідеального для себе читача, туга за яким «стала позитивно нерозділеним почуттям» [12, с. 28] авторки. Це образ читача-емпата, що, будучи скептиком-раціоналістом, увійде у готичний – химерний храм її письма і побачить за театральною вишуканістю форм глибший сенс її творчого екстазу, буде здатен наблизитись до цієї божественної сили. Щоби відчути, як міф виступає проти історії [11], або стає частиною цієї особистої історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агєєва В.П. Поетеса зламу століть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації : монографія ; 2-ге вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 264 с.
2. Адорно Т. Теорія естетики / пер. з нім. П. Тарашук. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2002. – 518 с.
3. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2 т. Т. 1. – М. : Искусство, 1994. – 542 с.
4. Жаркова Р.Є. СТИХІЯ жіночого письма : саморепрезентація в українській модерністичній прозі кінця ХІХ – початку ХХ століття (Леся Українка, Ольга Кобилянська, Уляна Кравченко). – Львів : Норма – 2015. – 208 с.
5. Кожевнікова С.Є. «Квітчасті вірші» Лесі Українки // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Вип. 7. – Житомир, 2001. – С. 63 – 65.
6. Косач-Кривинюк О. Леся Українка : хронологія життя і творчості. – Нью-Йорк, 1970. – 924 с.
7. Косач-Кривинюк О. Спогади про Лесю Українку. – К. : Дніпро, 1971. – 483 с.
8. Кочерга С.О. Культурософія Лесі Українки. Семіотичний аналіз текстів : монографія. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2010. – 656 с.
9. Кузнецов Ю.Б. Імпресіонізм в українській прозі ХІХ – ХХ століть. – К. : Зодіак-ЕКО, 1995. – 304 с.
10. Кулінська Л.П. Проза Лесі Українки. – К. : «Вища школа», 1976. – 166 с.
11. Левченко Г.Д. Міф проти історії : Семіосфера лірики Лесі Українки: монографія. – К. : Академвидав, 2013. – 332 с.
12. Поліщук Я. Присутність відсутності, або проблема читача Лесі Українки // Леся Українка і національна ідея : Збірник наукових праць : за ред. Я. Поліщука, А. Криловця. – К.: вид-во ім. Олени Теліги, 1997. – С. 27 – 44.
13. Українка Леся. Твори : У 12 т. – К. : Наук. думка, 1976. – Т.7. Прозові твори. Перекладна проза. – 1976. – 576 с.
14. Українка Леся. Твори : У 12 т. – К. : Наук. думка, 1976. – Т.10. Листи (1876 – 1897). – 1978. – 542 с.
15. Українка Леся. Твори : У 12 т. – К. : Наук. думка, 1976. – Т.11. Листи (1898 – 1902). – 1978. – 450 с.

16. Українка Леся. Твори : У 12 т. – К. : Наук. думка, 1976. – Т.12. Листи (1903 – 1913). – 1979. – 694 с.

17. Чопик Р. «Квітка» від Лесі // Чопик Р. Переступний вік: Українське письменство на зламі ХІХ – ХХ ст. – Львів - Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1998. – С. 174 – 191.

Землянська А. В., Ковтун Ю. О.,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ХУДОЖНЬО-ПОЕТИЧНИЙ ВЕРНІСАЖ «КОНТРАЖУР НАТХНЕННЯ»: ІНТЕРМЕДІАЛЬНІ АСПЕКТИ

«Контражур натхнення» (2010) – арт-проект поета, прозаїка й перекладача, члена Національної спілки письменників України Олега Гончаренка та художника-графіка, члена Спілки дизайнерів України Валерія Прохіна. Ідея створення цього художньо-поетичного вернісажу виникла з бажання оживити монохромні картини, оскільки, за словами художника, «одні малюнки в альбомі – це дещо сухо, буденно» [11], а слово надає зображенням об'єму, глибини, відчутної багатогранності почуттів і відчуттів. За В. Курманською, подібні творчі проекти (а їх у Олега Гончаренка кілька – збірки «Катрени оголошених картин (навіяне живописом Івана Марчука)» (2011), «Астрофізми вічної гончарні» (2016), фото-поетична трилогія про Мелітопольщину та її жителів «Мелітопольська паралель» (2011), «Столиця. Черешнева столиця» (2011), «Медовий блюз» (2012) тощо) є новим явищем на теренах Запорізького краю [7]. На зміну «брудності сьогодення» автори видання пропонують звернутись до основ духовності, істини, краси – усього, що можуть дати світові митці, і насамперед закликають до дії себе:

*Буди талант – цей контражур натхнення,
кураж космічний, сонячний порив!*

<...>

*Ти – милістю Господньою Художник!
Ти – милістю Господньою Поет! [9].*

Графіка В. Прохіна надихнула поета О. Гончаренка на створення глибоких, чуттєвих, філософських віршів. Вони ніби фокусують увагу на зображеному на картинах, акцентують на образах чи формах. Саме тому автори обрали назву «контражур» (франц. *a contrejour* – навпроти світла), що означає «зображення на картині, графічному аркуші, фото, в якому основне джерело світла розташоване позаду об'єкта, що зображується» [цит. за: 10, с. 2]. Таким світлом стають у книзі поезії О. Гончаренка. У дуєті автори створюють цілу симфонію відчуттів і барв життя, адже саме таку мету ставили перед собою:

*Своє чуття роздмухай камертонне
до світлотіней і напівтонів [9].*

Незважаючи на свою оригінальність, книга «Контражур натхнення» залишилася непоміченою в літературознавчих колах, хоча магія слова О. Гончаренка та

філософське наповнення його поезії неодноразово ставали об'єктами уваги науковців [1–7 та ін.].

Метою цієї статті є дослідження збірки «Контражур натхнення» як синтетичного утворення, в якому основні мотиви розкриваються одночасно у слові та графіці.

Так, домінантним у художньо-поетичному вернісажі є образ митця. Авторі осмислюють його місце у Всесвіті та соціумі, високу місію носія духовних цінностей та мірила людської гідності, його страдницький шлях та воскресіння у своїх шедеврах.

Одним із програмних творів у збірці «Контражур натхнення» можна вважати поезію «Старий флюгер». Митець постає у вірші справжнім Лицарем Круглого Столу, адже сповнений внутрішнього аристократизму і живе за ідеалами честі й справедливості, керуючись духовними цінностями, які вже видаються багатьом його сучасникам застарілими, такими, що втратили свою вагу. Не випадково на картині зображене середньовічне місто, над яким піднімається ліричний герой, ніби флюгер на даху будинку, а в тексті вірша згадується давній осередок лицарства:

*І не вітрило ти, і не крило, а флюгер,
такий же, як цей Камелот, старий* [9, с. 3].

За Л. Копейцевою та В. Дімітровою, для поезії О. Гончаренка характерним є мотив неперервного зв'язку часів. Саме це незабганне відчуття, наголошують дослідниці, дає його віршам віру в майбутнє, визначену силою генетичної пам'яті [5, с. 155]. Визначення «старий» не лише означає давнину, коли існувала середньовічна фортеця короля Артура, столиця «держави бритів», а й мудрість, глибоке знання життя та його законів, притаманне митцям. Тому на картині флюгером є сивочолий чоловік з довгою бородою та покрученими пальцями. Причому цей Лицар, хранитель духовності, готовий до останку служити людям, більшість із яких є лише «рабами», «плазунами», яких ця внутрішня «Висота» лякає:

*Але ти завжди й неодмінно «при параді»
готовий службу до Кінця-Кінців нести* [9, с. 3].

Однак таке високе призначення митця на цій же картині В. Прохіна нівелюється, подібно до того, яке місце зазвичай займає творець у реальності. У графіці флюгер-чоловік має вигляд опудала, що в поезії підкріплюється завданням, що його О. Гончаренко ставить перед своїм ліричним героєм, до якого звертається:

*...Ти – мудрих рук прехитрий витвір!
Тож з гайворонням чорним не мирись:
саме тебе боїться й любить Вітер...* [9, с. 3].

Стати на рівних з Вітром означає злитися з Душею Світу, з усім Всесвітом, бачити й чути серцем більше за інших, діяти наперекір перешкодам і сумнівам. Цей мотив не новий в літературі – він уже зустрічається, наприклад, у П. Коельо в його «Алхіміку» (1988). Історія пастуха Сантьяго, який, щоб вижити в пустелі, був змушений, за вимогою ворогів, «стати вітром», відображає, по суті, шлях самопізнання й самовдосконалення самого письменника. Таким бачить справжнього митця й О. Гончаренко, озвучуючи картину В. Прохіна «Старий флюгер».

У виданні «Контражур натхнення» образ творчої людини, митця стає багатограним: долаючи власну розірваність («*Ти – добрий Бог. Ти – хижий звір. І ти – Людина*» [9, с. 5]), переборюючи низькі інстинкти («*Всі вовчі «Я» свої ти знову склич на Круг, / поки вони ще мрії не загробили*» [9, с. 11]), він постає своєрідним монолітом у

хиткій дійсності, рушієм життя («це – *meiū perpetuum i особистий mobile*» (підкреслення автора. – А.З., Ю.К.) [9, с. 11]). Для характеристики свого ліричного героя, Майстра, справжнього Творця, О. Гончаренко добирає багато поетичних образів та епітетів, порівнянь, метафор, візуалізація яких представлена на графіках В. Прохіна. Так, митець у книзі постає «очима Безміру», «держидеревом веселишого Буття», своєрідним Феніксом «з тих, які в Огні летять» («Автопортрет») [9, с. 5]; Арлекіном, готовим «підняти цей світ по тривозі», носієм «Мелодії Мудрості» («Осіння мелодія») [9, с. 23]; «чарівником цих кварталів смарагдових», «месією оцих ойкумен химерних» («Середовище існування») [9, с. 25] тощо. На тлі пересічних людей, сірої маси, заклопотаної буденними проблемами й матеріальними потребами, творчі особистості видаються справжніми диваками, без яких, однак, неможливий будь-який розвиток цивілізації, що підтверджують картина «Тріумф дивацтва» та вірш із відповідною назвою, який її супроводжує:

...бо ж світ цей змінюють на краще диваки
і, схоже, чим дивакватіші, тим краще.

<...>

...Єдине важко – відняти собі коня,
щоб, як і ти, був «не від світу цього» [9, с. 7].

Глибокий інтертекст міфологічного, біблійного, книжкового походження допомагає поетові висвітлити вищезгаданий зв'язок часів і довести позачасовість образу та його значення. Не випадково справжній Геній, за твердженням О. Гончаренка, ставить «Знак Безкінечності На Палітурці Палімпсесту» [9, с. 11], воскресаючи щоразу у своїх шедеврах, навіть через багато поколінь («Стрибок у життя»). На це сподівається й В. Прохін, який головним героєм своїх графік часто робить себе, вплітаючи свій автопортрет у дивовижне коло художніх ребусів, у яких можна побачити символи життя, долі, плину часу (годинники, маятники, гральні кості тощо) та постмодерну гру культурними продуктами різних історичних епох – від античності до сьогодення.

Принципово для авторів видання є вимога до митця залишатись вірним своїй місії охоронця духовності. При цьому, не важливо, чи цей митець є загальноновизнаним генієм, чи переслідуваний за свої витвори або зовсім нікому не відомий, як це підкреслено, наприклад, у вірші «Тетянка»:

І не зречись мети, бо їй, повір, однаково
(якщо ти – Геній!) чи «мажор», чи «маргінал» [9, с. 13].

Тут, імовірно, поет апелює й до сучасних митців, зокрема постмодерністів, творчість яких якраз і є своєрідним палімпсестом, виразником зв'язку культурних епох. Так, вірш «Покинута антика» супроводжує зображення, що нагадує статую Венери Мілоської, голову якої виклював ворон, від чого витвір античного майстра втрачає свою унікальність і схожий, радше, на манекен. Але в цій зміні епох, на думку О. Гончаренка, і полягає рух життя. І хоча сучасне становище мистецтва викликає дещо песимістичні почуття, адже

Загублено у постмодерні антику –
мільйони «затонулих Атлантид» [9, с. 17],

а «людина – більше не Митець», і місія творців здається давно забутою, «програною у кості», але в О. Гончаренка ця тема набуває мажорного звучання. Постмодернізм видається йому лише етапом для зародження нового мистецтва, як на

початку минулого століття, тому й згадується праця авангардиста К. Малевича як відправний пункт:

*Всього і треба – «плетива» прибрати
зі спектрів світовиду, а тоді б
на тлі (не «чорних») Райдужних Квадратів
своїх ваяти б нам Венер і Афродіт [9, с. 17].*

Виділене автором слово підкреслює настанову для сучасників створювати власні шедеври, спрямовані на майбутнє, які б не втрачали гостроту й актуальність протягом багатьох поколінь, подібно до праць Есхіла, Софокла чи Аристотеля. При цьому необхідним компонентом для творчості поет вважає загальнолюдські цінності: любов, гуманізм, вірність тощо:

*«Усяка мудрість родом із любові!
Усяка пісня родом із дзвіниць!» [9, с. 19]*
(«Над безоднею фатуму»).

У цій боротьбі за духовні цінності місія митця ще не завершена, тому О. Гончаренко пропонує своєму ліричному героєві забути вислів Е. Хемінгуея «По кому подзвін» (американський письменник позичив назву свого твору із проповіді англійського поета і священика Дж. Донна, де ця фраза стосувалась емпатії, ідеї нерозривності людини і світу, конкретного індивіда й інших людей, коли одна людина страждає і вмирає разом з іншими [8]). Натомість закликає вслухатись у магію світу, повернути «душі суттєвий стан мольфара» [9, с. 19]. Тому картина, до якої написано вірш, сповнена божественного світла, а постать людини гармонійно розташована в просторі, де зливаються водний і небесний виміри, а на горизонті відчиняються всі двері.

Отже, художньо-поетичний вернісаж, створений поетом О. Гончаренком та художником В. Прохіним, є своєрідним осмисленням ними сутності свого існування і призначення на землі. Автори представили у виданні різні іпостасі митця, свого ліричного героя, який виступає їхнім *alter ego*, – блазень, охоронець, лицар, філософ та інші – одночасно за допомогою еклектичних словесних і зорових образів.

Однак залишилися й деякі аспекти, розгляд яких може стати матеріалом для подальших літературознавчих досліджень. Серед таких – роль Музи, жінки як джерела натхнення й берегині духовних цінностей, проблема екзистенційного вибору тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акулова Н.Ю. «Чому це людям захотілось раптом прози...»: мотив дива в поезії Олега Гончаренка (на матеріалі збірки «Катрени оголошених картин») / Н.Ю. Акулова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2012. – №3 (238). – Ч. 2. – С. 123–127. – (Філологічні науки).
2. Атрошенко Г.І. Магія слова (тайнопис збірки «Катрени оголошених картин (нав'яне живописом Івана Марчука)» Олега Гончаренка) / Г.І. Атрошенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Філологічні науки. – Ч. 2. – №3 (238). – Лютий. – 2012. – С. 128–133.
3. Атрошенко Г.І. Таїна слова О. Гончаренка (за збіркою «Катрени оголошених картин (нав'яне живописом Івана Марчука)» // Літературні феномени Мелітополя: статті, нариси, есе: літературознавчі студії / Г.І. Атрошенко. – Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2013. – С. 166–184.

4. Зайдлер Н. І знов співаєш серцю в унісон: Вступна стаття // Гончаренко О. Дорога крізь хату: поезії / Н. Зайдлер, В. Зотова. – Запоріжжя : Дніпровський металург, 2004. – С. 6–16.

5. Копейцева Л.П. Домінантні ознаки філософської лірики Олега Гончаренка / Л.П. Копейцева, В.С. Дімітрова // Мова. Свідомість. Концепт: зб. наук. праць / відп. ред. О.Г. Хомчак. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. – Вип. 2. – С. 155–163.

6. Копейцева Л.П. Творчість Олега Гончаренка у фокусі постмодерної літератури / Л.П. Копейцева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – №3 (214), лютий. – С. 157–162.

7. Курманська В. Суголося душ поета і художника / В. Курманська. – Режим доступу : <https://pilipyurik.com/literatory-zaporizha/483-2012-02-23-07-00-13>.

8. Метласова Т.М. Заглавие и эпиграф художественного текста как объект интертекстуального анализа (на примере произведений англоязычной литературы) / Т.М. Метласова. – Режим доступа: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2014/02/26/dopolnenny_doklad_metlasova_copy_copy.pdf

9. Прохін В. Контражур натхнення: худож.-поетич. вернісаж / В. Прохін, О. Гончаренко. – Мелітополь : Люкс, 2010. – 31 с.

10. Прохін В. Мова живопису чи мова й живопис? // Контражур натхнення / В. Прохін, О. Гончаренко. – Мелітополь : Люкс, 2010. – С. 1–2.

11. Увидела свет книга Валерия Прохина и Олега Гончаренка «Контражур натхнення» // Местные вести. – 2010. – 11 февраля. – Режим доступу : https://www.mv.org.ua/news/20915-uvidela_svet_kniga_valerija_prohina_i_olega_goncharenko_kontrazhur_nathnennja.html

Копейцева Л. П., Маковська А. О.
*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

СИНТЕЗ ТРАДИЦІЙНИХ І НОВАТОРСЬКИХ ЗОБРАЖАЛЬНО-ВИРАЖАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У НОВЕЛІСТИЦІ Г. ТАРАСЮК

До майстрів художнього слова ХХ–ХХІ ст. належить Галина Тарасюк. Її творчість стала об'єктом дослідження вітчизняних літературознавців та літературних критиків Н. Зборовської, Т. Качак, Є. Кононенко, Л. Копейцевої, Л. Пастушенка, В. Соболя, М. Якубовської, які наголошують, що її новелістика являє яскраву і самобутню грань обдарування [3; 4].

Проте, незважаючи на накопичений досвід аналізу новелістики, залишається чимало питань, пов'язаних із поглибленням уже напрацьованого, узагальненням здобутків, так і з визначенням перспективи з'ясування художньо-виражальних засобів її новелістики.

Г. Тарасюк – письменниця, у новелах якої спостерігаємо синтез традиційного і новаторського письма.

Г.Тарасюк стає новатором у відкритті тем, типів, у вдосконаленні жанрових форм, засобів художнього освоєння світу. У ранній новелістиці письменника спирається на традиції, далі переформовує їх і впроваджує елементи нового у свої твори. В індивідуальному творчому дискурсі письменника можна виокремити такі ступені відходу від освоєних зразків творів інших письменників: використання (запозичення) окремих мотивів, образів; стилізація; свідоме звернення до традиційного з метою пошуку новацій.

Літературознавці, досліджуючи питання співвідношень традиційного і новаторського у творчості будь-якого письменника, наголошують, що важливішим і складнішим у цій діалектиці є «з'ясування, наскільки усталене, поширене (традиційне), є «своїм», співзвучним з переконаннями, смаками митця, і наскільки воно є «чужим», яке підхоплюється під тиском різних обставин. Цікавим також є і те, чи нове у творчості письменника є «своїм», породженням його ментальністю, світовідчуттям чи данина моді або соціальному замовленню» [1, с. 179].

Твори малої прози Г. Тарасюк – одне з яскравих і самобутніх явищ українського письменства. Літераторка оновила українську епіку і в світоглядному, і в проблемно-тематичному [3], і в жанрово-стильовому планах, будучи суголосною потребам модернізації національної та європейської літературно-естетичної свідомості ХХ–ХХІ століття.

Письменниця, збагнувши духовні цінності української культури, намагається донести до читача основну ідею свого твору, художній задум якого зобов'язує вправно використовувати образи-символи. Неповторність письменницького таланту полягає насамперед не у створенні нових символічних образів, а в «художньо виправданому доборі різноманітних засобів зображення, в тому числі символічних образів, їх органічному поєднанні з текстом, з іншими образами і символічними фігурами, у створенні того синтезу мистецьких форм, яке найповніше відповідає ідейно-естетичному задуму» [8, с. 243]. Отож майстерність використання письменницею мотивів, національних символів у поєднанні з індивідуальними авторськими образами стало особливістю її творчої манери.

Спільні мотиви спостерігаємо у творчості Г. Тарасюк та М. Коцюбинського (мотив смерті найдорожчої людини – дитини у творі М. Коцюбинського «Цвіт яблуні», та онуки у творі Г. Тарасюк «Бог покинув його»). Так у новелі «Цвіт яблуні», митець змальовує роздвоєння особистості між Я – митець і Я – людина. Герой твору навіть біля дитини, яка помирає, не здатен перебороти звичку постійно помічати дрібні деталі, щоб згодом використати їх у своєму творі. Таке роздвоєння людської душі спостерігаємо у новелі Г. Тарасюк. Однак персонаж новели у найтрагічніші для нього хвилини, здатний осмислити своє життя, переоцінити його: *Бодьо, сидів за партою червоною і мокрий, мов зварений в окропі рак, і бажав єдиного: померти, померти* [6, с. 259].

Спільні мотиви спостерігаємо з життєписом І. Франка (радість дитини – а в цей час – смерть найдорожчої для Івася людини – матері), так і у новелі Г. Тарасюк «Один на трасі» Дімці Безуглому, восьмирічному хлопчику із неповної сім'ї, щастить і невимовно радіється в день загибелі матері. Власне так у творі «проявляється» емоційний момент Франкового життєпису: *Дімка засміявся, налаштований і далі веселитися* [6, с. 32]; *Жаль, бо так не хотілося йому сьогодні нити, а доведеться. Страх, як не хотілося Дімці сьогодні нити, але порожні кишені змушували* [6, с. 32].

Подібні мотиви можна віднайти в оповіданні І. Франка «Свинська конституція та Г. Тарасюк «Милосердний». За несподіваним колізійним поворотом, анекдотичною ситуацією криється глибока психологічна криза героя твору Петра, «з'їдженого» несправедливими суспільно-економічними обставинами, його непотрібністю рідним, його тотально самотність серед людей, брак розуміння. Єдиною «істотою», з якого залишилось Петрові спілкуватись, стара свиня, Машка: *Єдина жива істота, що мала його за людину тоді, коли він насправді був «ніхто».* Порожнє місце [7, с. 181].

Для художнього відображення дійсності авторки важливим є потік свідомості. Письменниця довела, що можна передати потік свідомості на стадії розпаду людського мислення. Авторка в котрій раз змальовує пристосуванців, кар'єристів, які здатні відмовитися від своїх батьків: *Автор не бажав зупинятися на цьому. О, клята перспектива!.. І він написав те зречення. Мусив. Бачить Бог: мусив! Бо не хотів вертатися на гірські хутори, у ведмежі карпатські закутні* [6, с. 260].

Особливий колорит несе в собі стилістична конструкція фраз письменниці. Також відчувається присутність образу автора в кожній дії, у зміні теми, навіть у замовчуванні. Причому прийом замовчування дослідники її творчості вважають одним із найвизрашніших у творах митця. Саме художнє замовчування передбачає активну роботу читацької уяви на тлі прочитаної новели. Складається враження в читача, що вже поставлена остання крапка, проте Г. Тарасюк залишає можливість додумати певні деталі самому реципієнтові, надає змогу розкрити приховані можливості тексту, домислити образ, який може стати яскравішим за будь-який авторський опис. У цьому полягає неповторна художня майстерність наратора, яку часто відзначають критики, науковці [2; 10].

У багатьох психологічних новелістичних студіях письменниці спостерігаємо концепцію І. Франка щодо оновлення літературно-художньої творчості, зв'язаного передусім із «механізмом впливу психологізму... на весь комплекс зображувальних засобів у творах представників нового, модерного мистецького покоління, де «обсервація навіть найдрібніших порухів душі», «особиста психологія» [9, с. 84] ніяк не вкладалися у рамки традиційного аналізу. А відтак можемо стверджувати інноваційну форму і структуру авторської художньої свідомості в особі Г. Тарасюк.

Естетична значимість новелістики Г. Тарасюк визначається потребою людини вистояти і перемогти в поєдинку із силами зла і ненависті. У творчості мисткині спостерігаємо як «телеграфний стиль», який визначається стислістю, лаконічністю завдяки підтексту, і, навпаки, є важким, повільним.

Письменниця сконцентровує в одній фразі і минуле, і сучасне своїх персонажів: *намагаючись розібратися, що ж це за світ такий, де правдою не проживеш? Чому він збрехав? І чому його похвалила вчена вчителька за те, за що лупачила вільшиновим бучком неграмотна мама* [6, с. 262].

У багатьох новелах Г. Тарасюк спостерігаємо біблійну модель світу. Біблія для неї служить еталоном моралі, зразком фольклору. Оригінальним тлумаченням біблійного інтертексту та символіки позначена творчість сучасної письменниці Г. Тарасюк. При авторському трактуванні історичних та євангельських подій створюється враження, що власне євангельський матеріал потрібний як привід для реалізації авторського задуму.

Для ідіостилю письменниці характерне певне експериментування: її фрази лаконічні, сконденсовані. Авторка нагромаджує текст номінативними, генітивними

конструкціями, які сприяють глибинному потрактуванню тексту: *Важкий дух ліків, хлорки, страждань і смерті. І – бар-да-ку! Бардаку! Чорт забирай! Одвертого, цинічного, нахабного бардаку! Ніби перед кінцем світу!* [6, с. 258].

Осоливістю стилю письменниці є «метонімічне зміщення»: *лікарня – це дванадцятиповерхового залізобетонного звалища людської немочі, хвороб і горя* [6, с. 259]; *залізобетонному бункері людського горя і печалі* [6, с. 259].

Малі прозові жанри розкривають талант письменниці у вмінні створити світ своїх героїв на такому рівні художньої уяви, що він уявляється читачеві настільки життєвим, як і сама реальність: *сповістило йому про біду власне серце. Воно нило і плакало. І лякало, і тягнуло в рідні гори, на далекі полонини, до старенької струпишалої рубленої хатчини у садочку здичавілих слив, плоди яких ніколи не дозрівали під високогірним сонцем, і були гіркі і давкі, мов сирітські сльози* [6, с. 262]. Один із основних естетичних принципів прози авторки – недовомленість. У світі малих прозових жанрів письменниці не має стабільних орбіт, за якими б рухалася доля його героїв, вони постійно переплітаються, щезають, а потім постають знову – в уяві, або просто, немов нагадують про себе, – і головне не знають обмежень у часі.

Індивідуальна поетика митця характеризується різноманітністю художніх засобів. У новелістичному дискурсі Г. Тарасюк індивідуально-авторські епітети, метафори, метонімії. Саме різнобарвна тропіка створює наочність і картинність поетичного вислову, зокрема епітет є найбільш первісною і наочною формою вираження, чуттєвого спостереження: *синє безмежне небо, де в цей саме час його безжурне щастя витинало безстрашно дивовижні піруети* [7, с. 138].

Індивідуально-авторськими є також порівняння, що стосуються плину часу, характеристики персонажів: *злякалась, аж зібгалася вся в грудочку* [про маму, яка побачила через скільки років сина]; *колишнього гірського зв'язати* [6, с. 259]; *впала зі стогоном на підлогу, мов зрубане летюче дерево* [7, с. 181].

Письменниця прекрасно володіє скарбами народної мови, традиційно використовуючи фразеологію, вона влітає в тканину твору такі фразеологічні одиниці, які характеризують темперамент і напруженість життя: *І як у воду дивився. Бо як не ховай шила в мішку, не сховаєш! Ти ж сама знаєш! А городиш таке, наче з дуба впала!* [6, 259]; *А той народ – бидло бидлом... Раб рабом. Кирзаки та куфайка. І страх, вічний страх голову підняти!* [7, с. 176].

З огляду на домінування візуальних образів велике семантико-символічне навантаження покладається на колористику, яка надає поглибленій змістовності змалюванню змінених станів свідомості, символічно-сюрреалістичному показу результатів діяльності ЮВУ, фіксує погляд читача на значущих деталях. Важливим моментом є поєднання колористичної символіки з атрибутивною, а також із міфологічними образами.

Г. Тарасюк – талановита, з творчим відкриттям, високою активністю письменниця, яка рівнялася на кращі зразки вітчизняного та західноєвропейського мистецтва. Проте теми, мотиви, символічні образи не запозичувала сліпо, а перепускала через своє серце, свідомість. Так вона створила новелістичні «шедеври», які мають реальну основу, вражають глибоким психологізмом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жулинський М. Які ж виміри людської пам'яті? К. : Основа, 1986. 275 с.
2. Копейцева Л.П. Проблема автора та авторської позиції в сучасному літературознавстві // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / Серія літературознавство. Вип. 2 (58). Харків: ПГП Нове слово, 2009. С. 168–174.
3. Копейцева Л.П., Маковська А.. Поліфонія проблематики новелістики Галини Тарасюк // Monografia pokonferencyj nauce, research, development philology, sociology and culturology #2 Zbiór artykułów naukowych recenzowanych. (1) Z 40 Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej NaukowoPraktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. (27.02.2018). Warszawa, 2018. S. 80–84.
4. Копейцева Л.П., Маковська А.О. Новелістика Галини Тарасюк у контексті сучасного нарративу // «Українська література в загальноєвропейському контексті: Збірник наукових праць. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. Випуск 1. С. 151–156.
5. Літературознавчий словник-довідник / ред. кол. : Р. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. К. : Академія, 2007. 752 с.
6. Тарасюк Г. Тарасюк Г. Новели: [проза] Бровари : [Вид-во ПП МН ТРК] «Відродження», 2006. 416 с.
7. Тарасюк Г. Дама останнього лицаря: новели, оповідання. Чернівці : Місто, 2004. 235 с.
8. Тарнашинська Л. Сходження на Фудзіяму: новели. К.: Престиж-інформ, 1999. 64 с.
9. Франко І. Зібрання творів. У 50 т. Т. 31. Літературно-критичні праці. К. : Наук. думка, 1981. 594 с.
10. Хомчак Е. Г. Проблема автора в теоретико-літературознавчому аспекті // Вісник Запорізького державного університету: Збірник наукових статей. Філологічні науки. Запоріжжя: ЗДУ, 2001. № 3. С. 152 – 155.

Копейцева Л. П., Лохматова С. Ю.
*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ПОЕТИКАЛЬНІ СТУДІЇ ЛІРИКИ ГАЛИНИ ТАРАСЮК

Творчість Галини Тарасюк – оригінальної письменниці ХХ–ХХІ ст. – досліджували вітчизняні літературознавці, літературні критики Ю. Ковалів, Л. Пастушенко, В. Дячков, О. Пономаренко, А. Галич, Л. Копейцева, Ю. Єгорова та ін. Однак поза увагою дослідників залишаються поетикальні вектори лірики поетеси, тому тема статті є актуальною.

Погодимось з думкою Л. Копейцевої, що словесні образи пов'язані з праглибинами тексту, з феноменом національного світовідчуття, а також з індивідуально-авторськими

естетичними й концептуальними принципами, з поетичною і філософською моделлю світу [1, с. 139]. А відтак в стилі письменниці особливу увагу привертає багатозарова поетична мова, багатство художньо-виражальних засобів, аналіз яких є основним завданням нашої статті.

Поезія Г. Тарасюк органічно пов'язана з фольклорними джерелами. Її вірші нерідко народжуються в лоні народної пісні, виростають з її поетики і стилістики, зберігаючи первісний лад негідробного первісного звучання [11, с. 64]: Так у вірші «Іронічне» наявна пісенна ритмомелодика: «Що – «вороги»? Вони як татарва, що спіно пре на поле Куликове. // Що – «вороги»?... Вони немов трава, яка зросте й на маківці собору. // Що – «вороги»? Вони як ордени, –їх не дає нам доля за ні за що. // Що – «вороги»... Не гудь і не вини, і дай їм Боже і віка, і сили.» [8, с. 42].

Серед виражальних засобів, в основі яких лежать повтори, у віршах Галини Тимофіївни знаходимо анафору. Анафора – (грец. *anaphora*, букв. – піднесення) – єдинопочаток; одна з риторичних фігур; вживаний на початку віршових рядків звуковий, лексичний повтор чи повторення протягом цілого твору або його частини синтаксичних, строфічних структур [4, с. 40]. Як стилістичний прийом градації цей художній засіб виконує важливу композиційну функцію у ліричному сюжеті: «Я тимчасово тут. Я тимчасово, оце, щоб діти вирости. Якби... // Я тимчасово тут. Я тут побіжно, лише віддам усі свої борги // Я тимчасово тут. Я – на хвилину, розраю лиш усіх, кому біда // Я тимчасово тут. Я – ненадовго, лишень засвічу скраю поля сад // Я ненадовго тут. Я тут – назавжди, допоки світу миру і небес» [10, с. 19].

Близькою за семантикою до анафори і водночас протилежною щодо її синтаксичної будови виступає епіфора (єдинокінцівка): «А ще цьому веселому двору щедрий вечір! Та ще господарю молодому добрий вечір!» [7, с. 56]. У поезії епіфора сприяє побудові тексту, який наближений до пісні.

У віршах українських поетів дуже часто присутнє звукове наслідування, за допомогою якого авторам вдається створити певний настрій, висловити емоції та почуття. Г. Тарасюк вдається до прямого звуконаслідування, щоб підкреслити скорботу та печаль ліричної героїні: «Лиш потяг дрібненько і скрушно: «чах-чах», їду до мамі. А мамі нема. Нема. Вже давно» [7, с. 38]. Звуконаслідування «чах-чах» відтворює звук руху потягу, завдяки якому поетеса створює ефект розміреного руху життя та невідворотність подій. У вірші «Елегія протесту», за допомогою ономапопеї ми бачимо споглядальність, розмірковування ліричної героїні про майбутнє: «Стук-стук», – у серці твоїм оселився веселий дятел, і відстукує ревно наш із тобою час» [7, с. 18].

У системі художньо-виражальних засобів художнього мовлення Г. Тарасюк слід виокремити й епітети. О. Селіванова зазначає, що епітет – це «стилістична фігура, троп, що є означенням чи обставиною в реченні як атрибут предмета, дії, стану та характеризується високою емотивно-експресивною зарядженістю, оцінністю й образністю [5, с. 74]. У творчому доробку майстрині поетичного слова є епітети, які передають ознаку за 1) кольором (*темний ліс, темна ніч, білий світ, сизий глей, золоте дно, голубі зірниці, іржаві трави*); 2) розміром (*висока трава*); 3) часом (*вечірня роса, осінній гай*); 4) вартісними і фізичними якостями предметів та істот (*бурлака голий-убогий, вбогий богомаз, невсипущий трудяга*); 5) кількісно-порядковим членуванням (*двоє дерев, першим колосом, перший сніг*); 6) смаковими відчуттями (*перетухла вода, солодка вода*); 7) тактильними відчуттями (*теплій вітер, гарячий*

порох, холодна рожа); 8) якість абстрактних понять (неждана радість, клятий час, тихі розмови, небесна любов, врочисте свято, селянська обачність, солдатське щастя, куца доля, залізний оптимізм). Епітети в поетичних творах Г. Тарасюк конкретизують опис, доповнюють картину, створену уявою читача та посилюють емоційний ефект.

Одним із найбільш помітних тропів в поетичній творчості Г. Тарасюк є метафора. Використовувані майстриною слова метафори досить різноманітні, унікальні, неповторні і вживаються по відношенню до величезного спектру понять та явищ дійсності. Про щільність її поетичних образів, багатство асоціацій, оригінальність метафоричного мислення говорять хоча б такі рядки з книги «Зерна полину»: *«Летів летів мертвий рій та й осипався на голову червоно червоно. Мертва пташка заховалась в дуслі мого серця чорно чорно. Мертвий дощ оплакує тіло моє сиво сиво. Червоно чорно сиво попелом замітає душу мою»* [8, с. 77]. Метафори вдало підкреслили весь страх, переживання людей від техногенної катастрофи на Чорнобильській АЕС.

У поетичному дискурсі письменниці зустрічаються загальномовні метафори: *«В мамі шия у намисті, в мамі очі – небо чисте...»* [6], проте індивідуально-авторські не менш яскраві та влучні: *«А внизу – кардіограма нетутешніх гір»* [7, с. 40]. Часто вживаними у поезіях є метафори, які мають у своєму складі колоративний епітет: *«І лагідна діброва тобі зелену душу відчиня»* [9, с. 41]. Крім того, у своїх поетичних текстах поетеса за допомогою метафори створює неочікувані асоціативно-образні відтінки, що надають додаткових смислових нашарувань семантиці слова, збагачують поезію креативністю: *«У всесвіті зеленому трави – сузір'я квітів голубі та білі // сузір'я бджіл круг мої голови»* [9, с. 43].

Поетеса у вірші «Портрет діда на тлі першої світової» використовує метафоричну алюзію: *«Закрутила-замела червона завірюха»* [10, с. 50]. Смісл її закодований у тексті, очевидно, що йдеться про Лютневу революцію 1917 року: *«Зірвав з душі обачність, наче шори мультки, і здивувався: «Значить, за більшовиків!»* [10, с. 51]. Г. Тарасюк зуміла віднайти найвиразнішу рису тих подій й майстерно обіграти у своєму вірші.

Стилістично забарвленими є такі види метафори як персоніфікація, що є засобом вираження індивідуально-авторського світобачення: *«Озвіться! І явітись! Ми ж не вічні! А час летить. Ох, як же він летить!»* [7, с. 26]. За допомогою уособлень майстриня слова створює особливу картину – природні явища, абстрактні поняття, рослини постають перед нами як істоти: *«Зіткала ніч кошму, коханий мій»* [9, с. 11]; *«Здибилась осока, й спитала тиша: свій ти, не чужак?»* [9, с. 41].

З категорією метафори поєднується, переплітається у віршах і функціонально-семантична категорія порівняння. Беззаперечним є увага Галини Тимофіївни до порівняння, які допомагають наратору, реципієнту гостро відчувати тонкі смислові відтінки. Найбільш поширеними є порівняння, утворені за допомогою сполучників як: *«Мурахи заповзають в рукави, товчуться там, як гості на весіллі»* [9, с. 43]; немов: *«Що – «вороги»?.. Вони немов трава, яка зростає й на маківці собору»* [7, с. 42]; наче: *«От моє дитинство, наче сон, минає»* [7, с. 9]. Часто авторська думка звернена до народнописаних витоків: *«Моя душа, немов осінній гай, прозора, втихомирена й пожожа»* [9, с. 63]. Кохання порівнюється з мімозою, що символізує чутливість,

сором'язливість та вразливість: *«Несу недоторканну свою любов, немов мімози квіт»* [7, с. 49]. Порівняння, що вживаються для опису людей, характеризують і певні риси характеру і їх сприйняття життя. Цікавими є порівняння мурах з людьми: *«Мурахи запозають в рукави, товчуться там, як гості на весіллі»* [9, с. 43]; та навпаки: *«А тут внизу, тут людство, як мурашник, кипить, спішить»* [7, с. 19].

Ліричну героїню з поезії «Жіноча повість» цікавить питання швидкоплинності людського життя. У вірші бачимо вдале алегоричне порівняння пір року з етапами людського життя, зокрема жіночого. Дитинство письменниці порівнює з весною: *«Скажи-скажи, зозуленько, скільки мені літ доростати до маминих дівочьких чобіт?»* [7, с. 46]; юність – з літом: *«Біжить річка — вода низько, бережок крутенький. Ой чи в лузі, ой чи в серці тьохнув соловейко?»* [7, с. 46]. За літом приходять осінь, а за юністю – зрілість: *«Іще вчора малиново дзвонила намистом, а сьогодні облітає кучерявим листом... Калина-малина при дорозі...»* [7, с. 46]. Старість порівнюється з зимою: *«В зеленому літі на білому цвіті тінь золота бджоли. В зелене літо до білого цвіту дорогу сніги замели»* [7, с. 47].

У поетичному доробку Галини Тарасюк досить часто трапляються біблійні символи, вони використовуються як допоміжні компоненти для стилістичного забарвлення та увиразнення: *«І котяться сльози Божої Матері по лицях людських матерів»* [8, с. 98]. Бога, який є мірилом людської совісті, віри в справедливість та добро, Г. Тарасюк згадує досить часто: *«О Господи, прости – мені їх хресні муки, і глупі ночі, й темні дні, і скалічені руки»* [8, с. 6]. У час, коли їй нестерпно тяжко, вона шукає опори й підтримки в християнській вірі: *«Господи, чи ж то не забагато для одного однозначного раба?»* [8, с. 104]. З'являється в поезії і вінок з колючого терену, який одягав Ісусу Христу римські воїни, що символізує страждання і болісний шлях ліричної героїні: *«Початок і кінець в тобі зійшлись, моя зневіро красна, судьбо моя, терновий мій вінець»* [7, с. 49].

Використання риторичних фігур акцентує увагу читача на вагомих деталях та обставинах, створює ефект внутрішніх міркувань мовця, відтворення його внутрішнього мовлення, діалогу із зовнішнім та внутрішнім світом. Риторичні запитання використовуються Г. Тарасюк для створення атмосфери напруги, більш яскравого опису подій: *«Злотом розсипався дзвін: – Гей, озовись, хто живий?! – встали стрільці січові із голубої трави»* [8, с. 36]. Використання риторичних запитань, зокрема як комплексу питальних речень, створює ефект внутрішніх міркувань мовця, відтворення його внутрішнього мовлення як аргументованого дискурсу: *«Хто ти еси у безконеччі світу – золи пилінка з галактичних трас? Листок минуций у немрущих вітах? На кораблі планети лиш баласт, чи Прометейів огонь, що не погас, якому і в будуччині горіти? // Не забувай, що ти еси – ЛЮДИНА»* [10, с. 29].

Зустрічаються в поезії і риторичні звертання, завдяки яким, автор передає глибину переживань, філософських роздумів про життя: *«Минущосте, ти, як дамоклів меч, висиш у моєму небі поряд із вічним сонцем // Минущосте, невідворотність твоя жорстока, з нею не може змиритись мій розум, бо серце ніколи не звикне до втрат»* [9, с. 22]. Звертання до лісів, як до живих істот привертає увагу читача й примушує замислитись над історичним минулим: *«Ліси Білорусі, до Вас я на Ви // Це ж Ви у такій невимовній скрусі не схияли зеленої голови // Ліси Білорусі, смарагдовий сфінкс! Тут ворогу мстило навіть болото, тумани і хащі, повені й сльоти і тині соснові скісні // Ліси Білорусі // Живі обеліски на партизанських могилах»* [7, с. 10].

Отже, у поетичному дискурсі Г. Тарасюк зустрічаємо такі художньо-виражальні засоби, як анафора, епіфора, звуконаслідування, епітети, порівняння, алегорія, символ, метафора, персоніфікація та риторичні фігури. Її поезія характеризується синтезом традиційних та новаторських художньо-виражальних засобів, за допомогою яких поезія набуває особливої емоційності та виразності, індивідуального звучання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Копейцева Л.П., Єгорова Ю.М. Мова романів Р. Іваничука у парадигмі поетики художнього тексту // «Українська література в загальноєвропейському контексті: Збірник наукових праць. – Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. Випуск 1. – 312 с. С. 139– 145.
2. Копейцева Л.П., Маковська А.О. Поліфонія проблематики новелістики Галини Тарасюк // *Monografia pokonferencyj nauce, research, development philology, sociology and culturology #2 Zbiór artykułów naukowych recenzowanych. (1) Z 40 NaukowoPraktycznej Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. (27.02.2018) – Warszawa, 2018. – 136 str. С. 80–84.*
3. Копейцева Л. П., Маковська А. О. Новелістика Галини Тарасюк у контексті сучасного наративу // «Українська література в загальноєвропейському контексті: Збірник наукових праць. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. Випуск 1. С. 151–156.
4. Літературознавчий словник-довідник / ред. кол. : Р. Гром'як, Ю. І. Ковалів, В. І. Теремко. К. : Академія, 2007. 752 с.
5. Мікрюкова К. Семантика та стилістичні функції епітетів лексико-семантичного поля «місто» в художній прозі письменників-постмодерністів // *Мова. 2015. № 23. С. 74–78.*
6. Сімейний портрет 1948 року // Дике поле Галини Тарасюк URL : http://www.tarasyuk.info/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=39 (дата звернення : 06.02.2019).
7. Тарасюк Г. Жайворове поле : Вірші, поеми. К. : Рад. письменник, 1987. 117 с.
8. Тарасюк Г. Зерна полину : Поезії. К. : Рад. письменник, 1991. 118 с.
9. Тарасюк Г. Множина : Поезії. К. : Молодь, 1982. 72 с.
10. Тарасюк Г. Світло джерела : Поезії. Ужгород : Карпати, 1984. 80 с.
11. Тарасюк Г. Трепанация : Літературознавчі праці, рецензії, відгуки. Роздуми. Інтерв'ю. Бровари : вид-во ПП МН ТРК «Відродження», 2006. 320 с.

СУЧАСНА УКРАЇНЬСЬКА ПУБЛІЦИСТИКА: МОВНО-ЕСТЕТИЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ

На початку XXI ст. відбувається найсильніший вплив жаргонної й просторічної лексики на літературну мову, спричинений детабуїзацією мови ЗМІ, свободою слова, яку вони декларували, а також входженням у публічне життя представників різних соціальних груп – носіїв специфічних жаргонів й інших форм не літературного мовлення. Змінюється й психологічне ставлення людей до мови – норма демократизується.

Сучасний публіцистичний стиль є оперативним, динамічним, багатоаспектним носієм і продуцентом суспільної думки. У публіцистичному дискурсі засобами інтенсифікації та експресивної виразності повідомлення є елементи всіх мовних рівнів, а також особливості формально-технічні та змістово-інформаційні, оскільки в газетно-публіцистичних текстах експресивність мовних одиниць виявляється на тлі автоматизованих засобів вираження як протиставлення мовним штампам [4].

Актуальною й сьогодні є проблема емоційно-експресивного забарвлення публіцистичного тексту і окремих мовних одиниць, оскільки вона в мовознавстві вичерпно ще не опрацьована. Експресивність – це насамперед категорія семантична, бо вияв у слові експресії супроводжується розширенням і ускладненням його смислового об'єму, появою в смисловій структурі слова додаткових, побічних смислових відтінків.

Так, окремі лінгвісти співвідносять це поняття тільки з конотативним аспектом лексичної семантики, при цьому експресивність протиставляють номінації. Інші пов'язують категорію експресивності з якісно-кількісною характеристикою явищ, тобто з категорією інтенсивності [1; 3; 7; 11].

Розглядаючи категорію експресивності, дослідники використовують різні терміни: *експресивний*, *емоційно-експресивний*, *експресивно-виразний*, *експресивно-оцінний* та ін.

У лінгвістиці ж визначають експресивність як сукупність семантико-стилістичних ознак одиниць мови, які забезпечують її властивість виступати в комунікативному акті засобом суб'єктивного вираження ставлення мовця до змісту або адресата мовлення [7]. На думку окремих науковців, емоційне в мові служить для вираження почуттів, а експресивне – для посилення виразності й зображальності; емоційне протиставлене інтелектуальному, експресія ж охоплює й інтелектуальне, й емоційно-вольове. У такому разі експресивність розуміють ширше за емоційність, а самі терміни є більш відповідними [2; 10].

Газетну експресію тлумачать як властивість певного елемента надавати висловленню оціночного характеру, який виступає саме конструктивно-мовною рисою в протиставленні до стандартизованих одиниць. Щодо газетно-мовного контрасту стандарт визначають як антиекспресію, а експресію – як антистандарт. Відомий український мовознавець В. А. Чабаненко підкреслював, що експресивність – це «підсилена виразність, соціально й психологічно мотивована властивість мовного

знаку, яка підсилює, загострює увагу, активізує мислення, викликає почуттєву напругу слухача (читача)» [10, с. 24].

Експресивність, виразність публіцистики не зводиться до образності й не обмежується нею. Це лише один з можливих компонентів виразності цього мовлення. Якщо говорити в цілому про експресивність публіцистичного стилю, то вона не зводиться до метафор, порівнянь, епітетів і подібного. Експресивно вагомими виявляються всі мовні засоби, адже вони втілюють публіцистичну ідею. «Будь-яке розмовне слово в газетній мові експресивне, має певний потенціал виразності. Інша причина широкого використання розмовних елементів полягає в тому, що вони є регулярним засобом подолання газетних штамів» [5, с. 99].

У поняття «експресивні засоби мови» вкладають двоякий зміст. Експресивними називають як ті мовні засоби (елементи, категорії), що є інтенсифіковано виразними самі по собі, так і ті, що є, власне, інтенсифікаторами виразності, чинниками, здатними збільшувати виразність лінгвального знаку (морфеми, способи творення слів, стилістичні прийоми тощо). Усі експресивні засоби увиразнюються (актуалізуються, маркуються) і сприймаються на тлі стилістично нейтральних, тобто загальноновживаних мовних засобів, які не пов'язані зі специфічними ситуаціями спілкування чи експресивно-образним, експресивно-оцінним [5, с. 57].

Мовознавець О. А. Стишов наголошує, що автор публіцистичних текстів прагне писати зрозумілою мовою, але під тиском конструктивного принципу він повинен будь-якими засобами створити певний експресивний ефект у тексті. Експресія, яка взагалі за своєю природою знаходиться часто у зворотній залежності від зрозумілості, задається саме як елемент, який конституює, а не з конкретно-змістовою метою чи визначеною якістю, тому вона легко може досягатися і зовнішніми способами на зразок лапок, підкреслювань, шрифтів, ілюстрацій тощо [8].

Найважливіша властивість публіцистичної експресії – це бути умовною, фіктивною, конвенційною, але водночас виконувати свої конструктивні функції – поповнюється іншою її властивістю – тяжінням до зростання напруги, підвищеному експресивно-емоційному насиченню. Експресія публіцистичного стилю – величина змінна, яка виявляє себе лише як елемент, який домінує в певному контрасті, протиставленні, конфлікті. Її наступною властивістю, таким чином, слід визнати нестійкість, контекстуальний характер.

Загальновідомо, що експресивність є беззаперечно однією з найголовніших рис публіцистичного стилю. Погоджуємося з тією думкою, що саме «газетний текст повинен бути і впливовим, і інформативним, постійно поєднувати (хоча по-різному в різних жанрах) експресивність і стандартність» [4; 11]. Журналістові необхідно чергувати експресивні та інформативні сегменти. У цих чергуваннях і полягає композиційна і мовна сутність публіцистики. Робиться все можливе, щоб так чи інакше побудувати схему: експресія – стандарт – експресія – стандарт протягом усього тексту.

Говорячи про експресивно-стилістичне забарвлення, маємо на увазі таку додаткову виразально-зображальну властивість мовного елемента, яка обмежує можливості використання цього елемента певними умовами комунікації (мовленнєвої діяльності). Розрізняємо емоційне та оцінне експресивно-стилістичне забарвлення. Перше буває піднесеним (урочистим, пафосним), зниженим і фамільярним (пор. значення слів *возвеличити*, *хряпнути* і *бабусенція*), друге – меліоративним

(семантично позитивним) і пейоративним (семантично негативним) (пор. забарвлення слів *людинолюб* і *людомор*). Експресивно-стилістичне забарвлення може мати різні відтінки (конотації). Так, слова зі зниженим забарвленням *хряпати*, *шмаркпі*, *манатки* вживаються з відтінком осуду, іронії, зневаги. Експресивно-стилістичне забарвлення та експресивно-стилістичні відтінки характеризують елементи мови з поглядом їх системної організації, здатності функціонально диференціюватися. Крім того, це забарвлення й ці відтінки відіграють неабияку роль у творенні експресивно-стилістичних ефектів.

Проблема експресивності розглядається на різних мовних рівнях мовлення: фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному. В якості основи лексичної експресивності важливі оцінність, виразність, інтенсивність. Саму категорію експресивності відносять до різних компонентів семантичної структури лексичного значення слова.

Функції стилістично зниженої лексики в мові публіцистики полягають у тому, що вона використовується як: 1) зображувальний засіб; 2) експресивно-оцінний засіб; 3) засіб відтворення мовної характеристики; 4) джерело газетної лексики [7, с. 38]. Потрапляючи в текст типової газетної мови, зокрема в оточення суспільно-політичної лексики, автор газетної статті розраховує на те, що вона приверне до себе увагу читача незалежно від того, цікавить його повідомлення чи ні.

Експресивна лексика пов'язана з конкретною оцінною семантикою, яку вносять у значення слова суфікси пестливості, згрубілості, зневаги, варіантні морфологічні форми слів.

Сьогодні в будь-якому газетному жанрі можемо натрапити на таку лексику:

а) розмовну – *гендель*, *дайшник*, *здибанки*, *розтринькувати*, *сунути*, *теленпнути*, *чкурнути*, *засідайлівка*. Наприклад: «*Останній марафет перед елітарною «засідайлівкою»* (про міжнародний форум) (Україна молода, 29. 01. 08, с. 4); «*Одні з таких рятівників, яких відзначили нагородою, допомагали автобусу зі школярами і швидкій, у якій народжувала жінка*» (Донеччина, 29. 01. 13, с. 4).

б) просторічну – *відморозок*, *житуха*, *порнуха*, *чорнуха*, *фігня*, *фінгал*, *випендрюватися*, *перетирати*, *прибарахлитися*, *профукати* та ін. Наприклад: «*Картати позичальника та звинувачувати у «жлобстві» теж, мабуть, недоцільно*» (про кредити МВФ) (Україна молода, 21. 01. 12, с. 4).

в) жаргонну – *амбал*, *бакси*, *зона*, *лажа*, *прикол*, *тусовка*, *фанера*, *шара*, *відтягнутися*, *кайфувати*, *наїжджати*, *грачувати*, *діставати*, *засвітитися*, *бухати*, *шмонати*, *прикид*, *наїзд* та ін., наприклад: «*Коли Лазаренка «шмонали» американській міграційній служби, Генпрокурор заявив, що наша країна докладе всіх зусиль, аби повернути Павла Лазаренка в Україну*» (Україна молода, 23. 03. 09, с. 3).

г) лайливі та непристойні слова – *дурня*, *кретин*, *лайно*, *придурок* тощо: «*Сторона відповідача наполягала на тому, що слово «чмо» не є образливим і означає лише «частини матеріального забезпечення»* (Донеччина, 19. 04. 13, с. 1).

Дослідники одностайні в тому, що літературно-нормативне словесне, структурно-граматичне і фонетичне оточення, яке граматично близьке відповідним рівням місцевої говірки, поширює й поживляє парадигматичні зв'язки діалектизму, тому й збільшується його «семантико-стилістична іррадіація».

У публіцистичному тексті розмовний елемент вступає в семантичну й структурну опозицію до елементів інших систем і набуває додаткового смислового та оцінно-естетичного навантаження. «У літературний мовленнєвий потік діалектне слово (діалектна форма) вносить струмінь певної екзотичності, неординарності» [9, с. 332].

Позамовні фактори сприяли номінації (нерідко прагматичного характеру) нових осіб, зокрема за належністю до певної соціальної групи, організації, за певним видом занять чи якоюсь іншою специфічною особливістю. Внутрішньомовні ж чинники не перешкоджають входженню зазначених новотворів до лексичної системи української мови, оскільки процес деривації відбувається за наявними в українській мові словотвірними типами і моделями. Наприклад: «*Вже порядно відійшовши від одержимого старого **gini**; праворуч і вище **xipi-щорічнику**; старі друзяки – **xipari** пітьми... бухий в дупель **xipусьо**; ментофобні **xipунчики**» (Любка Дереш). «*Можливо це **«тешники»** добували через тільки їм відомі оперативні можливості інформацію про політичних супротивників президента, яку через жодні **підслушки** й підгляди не отримаєш*» (Голос України, 26. 12. 13, с. 8); «*Виявилось, що маса людей на Сході не бажать, аби над ними стояв російський чобіт. Окрім якихось проплачених, люмпенізованих **охлократичних** груп і російських диверсантів ...*» (Донецчина, 18. 04. 14, с. 1).*

Спостережено, що в мові ЗМІ, сучасній розмовній мові та мові художньої літератури останнього періоду нові іменники, які називають реалії, зокрема речі, матеріали і речовини тощо, становлять порівняно з попередніми періодами кількісно невелику групу. Зниження продуктивності творення таких одиниць можна пояснити активізацією нових лексичних запозичень з інших мов, особливо з англійської, пор.: «... *Можливо, у нього внутрішній світ темний. Але це не пов'язано із субкультурою: ні з металістами, ні з **блекерами**, ні з **готами***» (Вечірній Київ, 12. 10. 13, с. 9); «*Десять років тому на Шпіт приперлися якісь непевні типи – не зовсім **гопники**, не цілком **реперу**, не до кінця кислотники*» (Україна молода, 23. 04. 13, с. 9).

Неабиякою експресивністю вирізняється просторічна, вульгарна і лайлива лексика та емоційне слово, оцінне наповнення якого підтримується іншим емоційно-оцінним словом, підсилювальною часткою чи емоційним вигуком: «*Про мою Україну, де влада гірше народу, де не красти означає значитись в категорії **«лохів»**, де поняття **даху** давно перейшло з розряду будівничих термінів у систему державних інститутів*» (Голос України, 26. 12. 13, с. 8); «*Останні три роки – це **«апофігей»** такого відсталого розвитку*» (Донецчина, 06. 12. 13, с. 2); «*Дасть йому по морді ... У! **Хитрюга!***» (Донецчина, 23. 04. 13, с. 4).

Будучи лексикою експресивною, жаргонізми швидко застарівають і замінюються в публіцистиці новими, свіжими синонімами (*шамати – хавати, стельовий – кльовий, класний, авторитетний – крутий*). «*Офіцери міліції **«кришують»** наркобізнес і проституцію ...*» (Голос України, 26. 12. 13, с. 8); «*Власники автомобілів, особливо **«крутих»** іномарок*» (Вечірній Київ, 29. 01. 12, с. 1); «*Платили **крутому начальнику** охорони пану Б. по сто доларів за одну хлібину*» (Україна молода, 10. 01. 12, с. 8); «*Натомість він уперше публічно визнав, що **«зелені чоловічки»** в Криму – це російські військові ...*» (Донецчина, 18. 04. 14, с. 1); «*Єдине, за що президентові можна буде подякувати, то це за те, що своїми діями він з **бидла**, з **овець і баранів** зробив НАРОД*» (Голос України, 26. 12. 13, с. 9).

У публіцистиці розкутий стиль свідчить про вільне поводження з такою присмаченою лексикою, що є також додатковим засобом особистісного самоствердження авторів: «... **Пішов на три букви**. Виявилось ж **на чотири літери** ...» (Вечірній Київ, 20. 02. 11, с. 24).

Стилістичний потенціал авторського слововжитку полягає в тому, що він своєю новизною, оригінальністю привертає увагу читачів, активізує образне мислення, сильніше впливає на емоції: «*Та ще гірше, що перед тобою стоїть, ехидно посміхаючись, **«страж» з півметровим обрізком арматури періодичного профілю діаметром міліметрів 25-30. А як вдарить?***» (Донеччина, 18. 04. 14, с. 3).

Розглянуті приклади експансії жаргонної лексики, просторіччя, аргю в розмовно-побутову мову свідчать, наскільки глибоко вона пустила коріння у сферу сучасної комунікації.

У мовно-естетичній системі публіцистики помітне місце посідають прийоми створення комічного, іронічного, саркастичного, що охоплюють розмовно-побутову, некодифіковану лексику. Саме це й забезпечує компонент розмовності в гумористичних мікроконтекстах. Під розмовністю розуміємо «функціонально-стилістичну приналежність слів до розмовно-побутової сфери функціонування мови та розмовну експресивність лексичних одиниць тексту, співвідносних з книжним, фамільярним та іншими колоритами мови» [1, с. 375].

У корпоративних же соціальних діалектах (у жаргонах школярів, студентів тощо) лексична норма не дуже стійка, бо підвладна мовленнєвій моді, яка швидко змінюється. Ореол вишуканості навколо того чи іншого корпоративного-жаргонного слова швидко тьмяніє – і воно зникає з ужитку, не призвичаївшись у загальнонародному узусі. Пор.: «**Одеса-мама** попереджає ... Ми вирішили відповісти Путіну на його останні заяви про Новоросію і повісили в Одесі такі борди: «**Одеса-мама** попереджає Вову – **не треба робити мамі нерви!**» (Донеччина, 25. 04. 14, с. 3); «**А коли державне управління перетворилося на «клуб смотрящих», а президент – на інкасатора, це був шлях до банкрутства країни**» (Донеччина, 25. 04. 14, с. 1). «**Ніхто не сказав, що він боягуз, лох і зовсім не пацан** ...» (Вечірній Київ, 20. 06. 11, с. 22).

У публіцистиці впадає в око тенденція надміру негативних експресем, які в тексті стають смисловими стрижнями і основними мовновиражальними засобами авторської або критично-нігілістичної позиції персонажів, виразно прочитуються болючі мотиви самотності, намагання перемогти розпач, зневіру: «**Якщо колись «чувак» чи «пацан» було простим звертанням, то тепер це вказувало на спосіб життя, якщо не світогляд**» (Вечірній Київ, 24. 09. 11, с. 48); «**Зараз ми перед вибором: чи повернутись до життя «по понятіям» ...**» (Донеччина, 06. 12. 13, с. 2); «**Виступали і молоді, і літні люди. Лаяли владу останніми словами, скандували: «Банду геть!»**» (Донеччина, 06. 12. 13, с. 2); «**Він вже за професійною звичкою автоматично відхрестився від скоєного, бо впевнено бовкнув у камеру: «То вони самі себе побили ...»**» (Донеччина, 06. 12. 13, с. 4); «**Чи, може, цей «квійконосець» насправді на службі у правоохоронних органах не перебуває?»**» (Донеччина, 06. 12. 13, с. 4); **Це була чітка ієрархічна структура злочинної організації, де продумувалися різні схеми для відмивання державних коштів через так звані «пральні банки» та «податкові ями»** (Донеччина, 25. 04. 14, с. 1); «**Понад 77 млрд. гривень «відмили» Янукович і члени колишнього уряду ...»** (Донеччина, 18. 04. 14, с. 1); «**Дурилки** писали від імені

експертів, спеціалістів, аналітиків, і ніхто не міг знати, скільки там фантазії чи й брехні» (Літературна Україна, 26. 12. 13, с. 8); «Це – факт. Бо **опери** ... в політиці розбихались досить добре» (Голос України, 26. 12. 13, с. 8); «Перед тим, як сюди їхати, я мав серйозну розмову з **шефом**» (Голос України, 26. 12. 13, с. 8); «**Десятки**», «**сотки**», закриті телефонні апарати, якими полюбляли користуватися владні царьки» (Голос України, 26. 12. 13, с. 8).

Світосприйняття за допомогою таких мовних засобів, як жаргон, сленг, просторіччя спостерігаємо в тестах публіцистичного стилю. Мова зафіксувала вибух стилістично зниженої лексики, що стався на початку ХХІ століття в українській мові, який розглядають як непрямий протест проти сомнамбулічної масової свідомості та українського стереотипу елегійно-романтичного способу художнього світовідчуття. У мові ЗМІ жаргонна, просторічна, розмовна лексика сьогодні отримує іронічне забарвлення, що віддзеркалює вихідне становище цієї лексики. У тексті актуалізуються тонкі семантико-стилістичні та асоціативні потенції цього лексичного шару.

Водночас учинному українському законодавстві ставлення до вживання в публічній сфері лайливої і непристойної лексики визначене в законі «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні» (1992), де зазначено, що вживання лайливих і брутальних слів не допускається.

У мовно-естетичній системі української публіцистики помітне місце посідають прийоми створення комічного, іронічного, саркастичного, що охоплюють розмовно-побутову, некодифіковану лексику. Стилістично знижена лексика, яка використовується в газетних текстах (це слова з іронічною, жартівливою, фамільярною, зневажливою, грубою конотаціями), являють собою в основному експресивну лексику з негативною оцінкою, включаючи вульгарну й лайливу лексику.

Оновлення лексичного складу лексики мови сучасної української публіцистики відбувається як з використанням власне лексичних ресурсів, так і шляхом переосмислення лексичних одиниць.

Елементи розмовного стилю в сучасній українській публіцистиці є досить поширеним і загалом цілком закономірним для її розвитку явищем.

У мові ЗМІ спостерігається надмір негативних експресем, які в тексті стають смисловими стрижнями й основними мовновиражальними засобами авторської або критично-нігілістичної позиції персонажів.

Стилістичний потенціал авторського слововжитку полягає в тому, що він своєю новизною, оригінальністю привертає увагу читачів, активізує образне мислення, сильніше впливає на емоції читача. Стиль і лексика друкованих засобів масової інформації мусить відповідати загальноновизаним етично-моральним і мовно-естетичним нормам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бічай Ю. В. «Модні» слова в сучасній російській мові (на матеріалі тлумачних словників і мовленнєвої практики мас-медіа кінця ХХ – початку ХХІ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10. 02. 02. Дніпропетровськ, 2003. 21 с.
2. Бойко Н. Семантичний аспект експресивності лексичних одиниць. *Лінгвостилістика: об'єкт – стиль – мета – оцінка*: зб. наук. праць, присвяч. 70-річчю від дня народження проф. С. Я. Єрмоленко. Київ, 2007. С. 386–389.

3. Гладкова Р. О соотношении понятий «экспрессивность» и «выразительность». *Лінгвістика*. 2005. № 1. С. 180–183.
4. Єрмоленко С. Вивчення жаргонізмів. *Українська мова і література в школі*. Київ: Шкільний світ, 2004. Ч. 38.
5. Мацько Л. Стилістика української мови. Київ: Вища школа, 2003. 462 с.
6. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Київ-Полтава: Довкілля, 2010.
7. Солганик Г. Я. Лексика газеты: функциональный аспект. Київ: Вища школа, 1981. 196 с.
8. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації). Київ: Пугач, 2005. 388 с.
9. Товстенко В. Р. Просторіччя в українській мові як структурно-функціональне явище : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2000. 20 с.
10. Чабаненко В. А. Стилістика експресивних засобів української мови. Запоріжжя: ЗДУ, 1999. 213 с.
11. Яцимірська М. Мова газетної публіцистики. *Журналіст України*. 1982. № 9. С. 38–40.

Мажара Н. С.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

СИНКРЕТИЗМ ЖАНРІВ У КНИЗІ-АВТОБІОГРАФІЧНОМУ ТЕКСТИЛІ ВІКТОРА НЕБОРАКА “КОЛИШНІЙ, ІНШИЙ...”

Творчість Віктора Неборак безумовно є одним із чинників формування новітнього українського мистецько-літературного середовища. “Прокуратор” культового літературного угруповання “Бу-Ба-Бу”, автор епатажних поезій (“Бурштиновий час”, “Літаюча голова”, “Alter Ego”, “Розмова зі слугою”, “Епос про тридцять п’яту хату” та ін.), літературознавець, перекладач, есеїст – він завжди сміливо експериментує зі словом, вражаючи самобутнім і цілісним світом власної творчості попри претензії загалу щодо її естетичного чи світоглядного характеру.

З огляду на біографію митця, поява автобіографічної книги із назвою “Колишній, інший...” одразу має наштовхнути на роздуми, що оповідатиметься в ній саме про події кінця ХХ – початку ХХІ століття, про діяльність згаданого літургуповання, оскільки сам автор є виразником ідей “епохи карнавального очищення”, яка забезпечила оновлення українського літературного простору й становлення постмодерної поезії. Однак, Віктор Неборак вражає, бо не торкається питань літературної творчості.

Метою нашої розвідки є спроба генологічного дослідження книги Віктора Неборак “Колишній, інший...” у вимірі мемуаристики.

У інтерв’ю на “Громадському радіо” автор наголосив: “Я намагався писати про час, коли ще не був письменником... Там також є кілька нових есе. Навіть тяжко визначити жанр усього цього... У своєму архіві я знайшов щоденник, який вів коли вчителював у

містечку Золотое-1 (народна назва “Карбоніт”), додаючи: “Це текст реальний, який трохи поредагований. Повикидав там трохи якихось дурниць... Хотів спершу назвати кон’юктурно – “Галичанин на Донбасі” [1]. Хронологічно тексти книги охоплюють 1970-ті й 1980-ті роки. Повертається письменник у цей час навмисно: “Я хотів побути молодим в цих текстах” [1].

Цікавим видається обраний Віктором Небораком підзаголовок – “автобіографічний текстиль”. У “Новому українському тлумачному словнику” знаходимо визначення: “Текстиль (від лат. textile – “плести”) – прядильно-ткацькі виробы, тканини; пряжа та сировина для них” [3, с. 519].

Вважаємо, що тканиною у книзі є пам’ять автора, із якої нитка за ниткою вириваються різні спогади й укладаються у зміст – шість цілісних розділів: “Двері за килимком”, “Батьківщина біля Погулянки”, “Перейменування”, “Карбонітський щоденник”, “Ключове слово” та “Пес Джульбарс, светр і спортивні штати”.

Названі розділи праці вражають своїм жанровим розмаїттям: власне мемуари, есе, щоденник і нарис. Ця особливість є зразком синкретизму жанрів, оскільки демонструє поєднання різних генологічних ознак і способів взаємодії багатьох жанрів у середині одного твору, що зумовлює створення багатомірної жанрової системи.

Усі вище окреслені жанри мають спільну домінуючу – спогадовість, зберігаючи при цьому свої індивідуальні ознаки. Безумовно, синкретизм ґрунтується на базовому жанрі, яким є власне мемуари, котрий модифікується через поєднання з публіцистичними жанрами – есе, нарисом та з іншим мемуарним жанром – щоденником.

Так, зі сторінок перших трьох розділів книги постають дитячі та юнацькі роки майбутнього письменника: “Ми – батько, мама і я – поселилися в тому будинку десь 1963 року, а виселилися 1970... Меблів було небагато... Стіни були поплямлені грибок” [2, с. 7], “Наш сусід через стіну Славко був шевцем і пиякою. Деколи крізь стіну було чути крики і грюкіт” [2, с. 9], “У напівпідвалі ми прожили близько семи років, та моя пам’ять зберегла лише вибірккові враження” [2, с. 9], “У дитсадку все було не так, як вдома... Саме в дитсадку в мене з’явився перший ворог. Це був рудий клапатовухий хлопчик на ім’я Женя” [2, с. 12], “Ватажком нашої зграї у дворі був Серій – Сергій С., з російськомовної сім’ї. Він вважав, що справжній мужик повинен курити, пити і дерти баб. Йому на той час було років з дванадцять, мені – близько дев’яти, і я слухав Серого, роззявивши рота” [2, с. 20], “У мене були певні обов’язки в сім’ї, визначені батьком. Я виносив сміття до смітника, яке назбирувалося за день у відрі, що стояло на кухні; не рідше, ніж раз на тиждень, підмітав підлогу у квартирі; ходив у підвал за “чимпошлють” [2, с. 35], “Коли народився Сашко, обов’язків побільшало... Я також дуже хотів мати братика чи сестричку. Десять довгих років я чекав на цю подію” [2, с. 36], “Я закохувався в дівчаток ще в молодшій групі дитячого садочка. Мене приваблювали неподібні між собою дівчатка, та в кожній мало бути щось особливе” [2, с. 45], “Ми могли б згадати нашу гру у “Лісовій пісні”. Перед виставою я намагався запустити собі волосся за вуха, мовляв, Лукаш не ходив коротко стриженим. А директор школи, який проводив у нас уроки з фізики, переслідував патлатих. Усі хлопці старших класів мріяли запустити якнайдовше волосся. Це був час хард-року, і наші рок-ідоли мали довжелезні хаєри” [2, с. 57].

Дитинство й підлітковий вік у цих розділах описано відносно детально, хронологічно. Спогади Віктора Неборача звернені у минуле – до подій, свідком або

учасником яких він був особисто. Для “Дверей за килимком”, “Батьківщини біля Погулянки” та “Перейменування” характерними є всі жанрові ознаки мемуарів: ретроспективний, логічно послідовний, сюжетно-подієвий тип оповіді наратора, художній час і простір відтворюють реальний авторський біографічний хронологічний лінійний вибудовується у часових межах реального авторського життя, історія життя автора постає у взаємозв'язку з людьми, які його оточували – батьки, родичі, сусіди, друзі дитинства, дівчата, вчителі тощо.

Розділ “Карбонітський щоденник” є найбільшим за обсягом із-поміж інших. Автор вів його упродовж січня-травня 1984 року, коли “відбував своє педагогічне заслання”, викладаючи українську літературу в профтехучилищі шахтарського містечка: “16.01.1984... Починаю свій “карбонітський щоденник”. Мушу дотягнути хоча б до травня. У травні буде тепло, і до відпустки залишаться лічені дні. На той час відкладеться доволі грошви з моєї викладацької платні, і я полечу на південний берег Криму гріти пузо під вигаслим вулканом Кара-Даг. Та до того благословенного часу треба дожити. На мене тут наставлено безліч пасток. Перша – мої любі учні. Я все ще заходжу в клас, як дресирувальник у клітку з хижакками. Друга – мої колеги, викладачі і майстри ПТУ, які здається, вважають мене невинним бандерівцем...” [2, с. 67-68].

Щоденник постає цілком сформованою, дорослою особистістю, насамперед учителем із власним баченням викладання предмету, спроможним відстоювати власні переконання і здатним встановити контроль над негідною аудиторією, оскільки це переважно “важкі діти”: “Мені було шкода моїх учнів. У їхніх біографіях усе було розписано наперед: шахта або тюряга, або те і те почергово... У деяких групах – половина учнів – на обліку в міліції. Та куди подіти другу половину?” [1].

Іноді у молодого вчителя зблисне надія на краще: “Сьогодні хлопцям з групи 3-А читав окремі епізоди з “Маленького принца”. Слухали розбійники. Особливо їм сподобалася розмова Маленького принца з Пияком” [2, с. 84].

Розділ “Ключове слово” – один із тих “дорослих автобіографічних нарисів”, що презентує певне нашарування різночасових подій, пов'язаних між собою темою загрози особистому життю: “На перехресті засвітилося зелене світло, я зробив крок, і в ту ж мить перед самим моїм носом прошмигнула автівка на своє червоне” [2, с. 175], “Кінець може настати в будь-який момент. Навіть хлібом вдаватися можна на кухні. Навіть склянкою води можна захлинутися. А вже вихід на вулицю – це як передова лінія фронту. Любі мої очка, любі мої вушка, пильнуйте і чувайте. Ноги мої, не перечіпляйтеся. Руки мої, не хапайтеся за гостре, за високовольтне, за розпечене, за крижане” [2, с. 180].

У процесі читання складається враження, що цей нарис дуже аморфний, проте наприкінці ми маємо змогу оцінити його вишукану структурованість. Делікатна гра з міжмовною паронімією в підтексті дає підстави вважати цей нарис і публіцистичним, і художнім. Ідіома “memento mori” на сторінках цього розділу не згадується, але, за задумом Віктора Неборака, без усвідомлення її читач не досягне катарсису, як не досяг би поставленої мети головний герой, якби під час візиту у банківське відділення не згадав про море задля розблокування картки.

Завершальний нарис “Пес Джульбарс, светр і спортивні штани”, як і попередній, теж позбавлений хронологічності, проте тут, на відміну від “Ключового слова”, автор виводить читача із площини буденності й документальності й запрошує зазирнути до

химерного та “сомнамбулічного” світу: “Замолоду зрідка мені снилися проторові абстракції, щось неймовірно велике, неокреслене, безмежне... Часто вони були не події, а майже статичні, такі собі сни-картинки... Перед своїм одруженням я мав сон, у якому поглянув на небо і побачив, як у синьому безмірі завис величезний Людиноптах з позолоченими крилами...” [2, с. 181]. Можливо, такий поворот сюжету в цій спогадовій книзі слід сприймати як знак авторської самоіронії щодо його претензій на мемуаристику, але можна розцінювати і як натяк на метафізичну перспективу, з котрою раніше чи пізніше доведеться зустрітися: “Так чи так життєвий шлях Джульбарса раптово перервала газова модернізація... Ніхто мене вже давно не слухає, публіка масово покидає зал. А ще не дійшло до читання самого вірша...” [2, с. 187].

“Колишній, інший...” безумовно є книгою спогадів, а не подій, бо пригадування хоча й має стосунок до реальності, але споріднене воно й зі сновидінням. Поринаючи у схованки своєї пам’яті, людина натрапляє лише на окремі фрагменти минулого і склеює ці фрагменти асоціативно. “Яким був номер нашого будинку на вулиці 16-го квітня? Не пам’ятаю. Вивітрився з голови, як і безліч інших речей...” – так починається ця книга [2, с. 7], а завершується: “Пронизливо виє сирена, яка виявляється мобільником, і я прокидаюся” [2, с. 187]. Кінець спогадів, як і власне самої книги, Віктор Неборак асоційовано порівнює з пробудженням.

Виокремлені нами особливості книги дозволяють стверджувати про її приналежність до мемуаристики завдяки саме жанровому синкретизму, оскільки кожен із жанрів у тексті доповнює інший, сприяючи створенню цілісної картини життя письменника: дитинство та підлітковий вік доречно розкриваються через мемуари, самостійне юнацьке життя молодого фахівця постає у щоденникових записах, а доросле життя, позбавлене ілюзій, найяскравіше передається у нарисах і есеях.

Тексти книги дають нам змогу відкрити для себе нового Віктора Неборака – мемуариста. Сприймаються вони доволі легко й зрозуміло. Сам автор коментує цей факт: “Коли вдаюся до есеїстики чи прозописання, то намагаюся, щоби мене зрозуміли, не хочеться баламутити читача, вдавати, що я знаю більше, ніж він, хочу, щоби розмова була більш менш на рівних, хоча, ясна річ, усім не вгодиш” [1].

Таким чином, для книги “Колишній, інший...” Віктора Неборака характерні основні риси мемуаристики: відтворення доби (70-80-ті рр. ХХ ст.), розкриття історії особистого життя автора, його долі в тісному взаємозв’язку з історією життя його сучасників – рідних, друзів, колег, учнів, і суспільства взагалі. З огляду на масштабність охоплених подій, полісюжетність і політематичність книга має ускладнену структуру оповіді, що теж є властивою для мемуаристики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Віктор Неборак говорить про свою нову книжку “Колишній, інший” (видавництво “Піраміда”) та “Донбаський щоденник” з неї / Інтерв’ю від 18 серпня 2014 року. Громадське радіо [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://hromadske.radio/podcasts/hromadska-hvylya/donbaskyy-shchodennyk-viktora-neboraka>

2. Неборак Віктор. Колишній, інший... Автобіографічний текстиль / Віктор Неборак. – Львів: ЛА “Піраміда”, 2013. – 188 с.

3. Новий український тлумачний словник. Близько 20 000 слів і словосполучень [Текст] / Укл. Н.Д. Кусайкіна, Ю.С. Цибульник; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. – Харків: Книжковий Клуб “Клуб Сімейного Дозвілля”, 2008. – 608 с.

Пасік Н. М.
*Ніжинський державний
університет імені Миколи Гоголя*

ФУНКЦІЙНО-СТИЛІСТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ОДНОСКЛАДНИХ ОЗНАЧЕНО-ОСОБОВИХ РЕЧЕНЬ У ЛІРИКО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРОЗІ ЄВГЕНА ГУЦАЛА

У сучасній лінгвостилістиці не втрачає актуальності проблема прагматичної ролі синтаксичних засобів моделювання художньої дійсності. Так, у працях Л. Близнюк, Л. Голоюх, Н. Гуйванюк, І. Дегтярьової, Н. Дзюбишиної-Мельник, С. Єрмоленко, А. Загнітка, Т. Замкової, Ю. Калашник, М. Кокори, Н. Коңдратенко, Н. Коноплєнко, Н. Ладинак, Н. Морозової, Н. Сологуб, О. Тележкіної, В. Ткачука та інших учених слушно акцентовано на особливій здатності синтаксису відтворювати складний світ авторського бачення, реалізувати шляхи осмислення пізнаного, інтегрувати й індивідуалізувати текст.

Зокрема, у художньому мовленні оповідань і новел Євгена Гуцала такий потенціал експлікують односкладні означено-особові конструкції, функційний вектор яких спрямований на втілення стильової домінанти ліризму, медитативності й психологізму. Очевидно, що цілеспрямовано актуалізована й представлена в текстах система вербальних ресурсів виявляє специфіку мовомислення митця, його когнітивні, психомотивні, ментальні й культурно-естетичні установки та пріоритети. Оскільки досі питання кореляції односкладних означено-особових структур та авторської суб'єктивної модальності в текстах цього письменника залишалося поза увагою дослідників, тему розвідки вважаємо актуальною.

Ставимо за мету проаналізувати комунікативно-прагматичну роль односкладних означено-особових структур, актуалізованих у лірико-психологічному контексті малої прози Є. Гуцала.

Літературознавці Т. Грачова, Л. Брюховецька, І. Дзюба, В. Дончик, М. Жулинський, Ю. Лукін, М. Лучицька, М. Навроцька (Мрищук), Н. Полохова, Л. Тарнашинська та інші слушно наголошують на таких стильових домінантах малих форм Є. Гуцала, як лірична сповідальність, активізація «авторського аналітичного начала», тяжіння до психологізму з розгорнутим рефлексуванням героїв, філософічність і медитативність [7, с. 22; 3, с. 100].

Важливою для розуміння індивідуально-стильової палітри Є. Гуцала є думка Л. Тарнашинської про його мовомислення як «свідомість вголос», що демонструє тяжіння митця до чіткого окреслення власної життєвої позиції [8, с. 67]. Цю особливість художньої індивідуальності письменника підкреслює й М. Лучицька, указуючи, що авторська свідомість, тонкий психологізм, сповнений авторської присутності,

есплікується в різних нарративних моделях [4, с. 109]. Реалізація такої художньо-естетичної настанови вимагає відповідної мовленнєвої тактики на різних рівнях текстотворення, зокрема її синтаксичному. Функційно важливими в царині художньо-стильових акцентацій, на наш погляд, є продуктивно живими в малій прозі Є. Гуцала однокладні означено-особові структури, здатні створювати необхідну лірично-психологічну тональність, емоційно-рефлексивне тло, бути маркерами суб'єктивної модальності, формувати корельовану з настроєвою гамою ритмічну хвилю, реалізувати сугестивні впливи й інші комунікативні настанови автора.

У процес експлікації ліричної стильової доміанти активно включені передусім конструкції з предикатами у формі 1-ї особи однини. У цій структурно-семантичній моделі виконавець дії або стану мислиться означено, заявлений формою дієслівного головного члена, але комунікативний і смисловий акцент спрямовується саме на дію або стан [2, с. 134–135]. Скажімо, у реченні **Ходжу по лісі, збираю конвалії** [1, с. 154] персональна визначеність дій корелює виключно з особою суб'єкта мовлення, причому лексична редукція виконавця постає джерелом динамічності й експресивності висловлювання, семантичної конденсації думки (пор.: **Я ходжу по лісі, збираю конвалії**, де актуалізується суб'єкт).

Природно, що синтагматично текстове полотно представлено комбінацією двоскладних та однокладних означено-особових структур із Я-суб'єктом. Таке синтаксичне конструювання відповідає принципу мовної економії, результатом дії якого є лексичне усунення головного члена – назви діяча для уникнення мовної надмірності, напр.: **Тоді я наважуюсь, розкриваю уста і промовляю: «Вогонь...» Спершу прислухаюся до звуку свого голосу, дивуюся тому, що він тут так по-чужому, зовсім зайво обізвася, і ще вловлюю, як він затихає, зникає невідомо де, так і не зоставивши сліду, бо не зачепив нічию свідомість. Я намагаюся ще пригадати щось...** [1, с. 76]. Однак нам видається, що в контексті потужної лірико-психологічної тональності малої прози Є. Гуцала однокладні моделі функційно більш спроможні привернути увагу до особи зануреного в себе мовця, вивести ліричного героя, відповідно до принципу антропоцентризму, у центр зображення, наголосити на його фізичних і психічних станах, індивідуальних почуттях, переживаннях, як-от: **Коли отямлююсь – маю повний жмуток [конвалій. – Н. П.], а навколо стоїть чорна, похмура рать. Куди йти? Як повертатись? Набираю в груди повітря й кричу, луна голосу котиться й пропадає, а у відповідь – лише світле мовчання лісу. Іду в один бік – ні, не сюди, простую в протилежний – теж не туди. Намагаюся відшукати свої сліди – де зірвані конвалії, де їх найменше. Зрештою виходжу-таки на галяву...** [1, с. 154]. Попри лексичну редукцію суб'єкта дій і станів персоналізована ознака в них очевидна й, на наш погляд, більш інтимізована. Акцентовані дієслівні форми динамізують розповідь і, ампліфікуючись, у комплексі з підкресленими протиставними, часовими, наслідковими змістовими відношенням, питальною та зіставною інтонацією створюють ритмічний малюнок, що корелює зі станом розгубленості, тривоги ліричного героя.

Організуючи лірико-психологічний текстовий простір, однокладні означено-особові конструкції семантично сконцентровані на моделюванні когнітивних та афективних процесів. До суб'єктивних рефлексій гуцалівського ліричного героя привертають увагу передусім предикати на позначення згадування, сприйняття,

мислення, бажання, емоційно-чуттєвих станів, як-от: **Дивлюся** на дорогу і **бачу** те, чого зараз на ній немає, **бачу** те, що на ній було колись. **Відчуваю**, що очі мої стають великими та сумними... [1, с. 151]; ... **бачу** своє дитинство. Цікаво **приглядаюся** до нього, ї тепер, далеко, воно викликає в мені дивне відчуття радості і втіхи, та ще водночас і щасливого здивування. **Лину** поглядом на самісіньке дно, мене вабить той скупий блиск затонулого неба... [1, с. 287]; Серпанком повітря було все (а може, тоді й не повітря було, тільки ж тепер, коли **пригадую** не таке вже й давнє, то все огортається мевом) [1, с. 120].

Підкреслені синтаксичною односкладністю дії та стани постають тим інформаційним та емоційним центром повідомлення, який об'єктивує факт перебування мовця всередині зображуваної дійсності, переживання її та осягнення миті буття одночасно з його плином [5, с. 14]. Фактичний матеріал демонструє продуктивну реалізацію означено-особових моделей, спрямовану на відтворення перегуку подій і станів у природі й душі героя, на сенсорні, переважно візуальні, відчуття. Художня дійсність постає в багатстві поданих під кутом його зору образів, оцінок та асоціацій, напр.: *Зараз, коли **згадую** той ранок, добре **бачу** колочі розсипища роси на конюшині, намисто зі скляних кульок на лободі, кругле, наче кільця Сатурна, павутиння на терні* [1, с. 119]; *І знову **прислухаюся** до звуку, до тиші, що наступає по тому, і **бачу**, як погойдуються язики багаття* [1, с. 76].

Зазвичай акцентовані дієслова із семантикою сприйняття, мислення, руху, емоційних станів в означено-особових структурах Є. Гуцала розгортають цілі ланцюги індивідуалізованих спогадів емоційно схвильованого суб'єкта, пов'язаних із разючими, проникливими життєвими епізодами, скажімо: **Йду** зимою зі школи, **повертаюся** аж із сусіднього села; *березнева хурделиця в полі, мокрий сніг заліплює очі, шмагає по обличчю, попереду хоч би вогник зблиснув у селі – ї раптом крик іззаду. Жалібний, розпачливий – якась кішка, чи що? **Йду** швидше, **біжу**, **біжу**, вже, здається, утік, **зупиняюся**, прислухався – знову той самий крик. Зважившись, **повертаюся** назад – нічого* [1, с. 189]. Емотивну тональність, створювану лексико-семантичним наповненням, підсилює ритміко-інтонаційний малюнок експресивно наснаженої розповіді, що складається внаслідок взаємодії багатьох чинників: синтаксичного сегментування, асиндетону, ампліфікації дієслів та предикативних частин, анафори, ритмічного збою, а також динамічним акцентування предикатів означено-особових конструкцій.

У текстотвірному плані специфічним чином актуалізована в означено-особових реченнях суб'єктність регулює вектор розгортання й сприйняття тексту. Постійний акцент на позиції ліричного Я забезпечує імпліцитну й експліцитну зв'язність повідомлення, задає тон художньо модельованій комунікативній ситуації. Починаючи твір, односкладна структура перспективно окреслює розгортання подій у формі спогадів через індивідуальний досвід героя, систему його рефлексій. Такий, наприклад, початок новели «У сьайві на обрії»: **Згадую** село, в якому тоді ми жили, і в моїй уяві постають літні вечори, і душу мою повиває елегія смеркання [1, с. 98]. Зауважимо, що в тексті не так багато експліцитно заявлених форм Я-суб'єкта, однак на перший план виходить не подієвість, а авторські переживання та думки щодо епізодів життя.

Комунікативні стратегії розповідності й медитативності, заявлені в лірико-психологічній прозі Є. Гуцала, передбачають максимальну присутність мовної

особистості, тому означено-особові структури поряд зі співвідносними двоскладними слугують своєрідним каркасом, що артикулює рецепції суб'єкта й сприяє втіленню стильової домінанти ліризму, як-от у новелі «Яблука з осіннього саду»: **Виходжу в сад, прислухаюся <...> Тоді *поспішаю, мацаю в непроглядній темряві <...> Витираю напльате солодом та осінньою стужею, – а потім пожадливо їм... Люблю яблука*** [1, с. 36].

Естетично виразним, структурно й семантично функційним є також анафоричне чотирикратне вживання односкладної предикативної частини «**Пригадую, як...**» [1, с. 84–85] у складних реченнях на початку новели «Запах кропу». Згущення семантики ліричного Я, акцентування дій і станів мовця сприяє втіленню когнітивно-емотивної сфери героя. Окрім того, повтори акцентованих односкладністю ключових дієслів слугують основою для текстової прогресії, розгортання основних наскрізних мотивів, експлікації когнітивної, почуттєво-настроєвої позиції ліричного героя [6, с. 143], напр.: *Малий, **сиджу біля вікна і всього боюсь. Боюсь того, що проснувся, боюсь одчиненого вікна, великого місяця, причасних хатин. А найбільше чомусь боюся дороги, та ще боюся запліщити хоч би на хвильку свої очі*** [1, с. 156].

Такі моделі беруть участь у реалізації настроєтворчої функції, що зумовлене насамперед прагненням письменника не розповідати про життя, а «відтворювати його так, як воно виникає, кожну мить наново і обов'язково в індивідуальному сприйнятті» [5, с. 14], напр.: *Отак **їду кудись чи розмовляю, читаю чи пишу, як раптово вдарить мене щось у груди, сколихнеться в мені хвиля – і вже ні про що не можу думати, вже стоїть переді мною перший сніг...*** [1, с. 148]; ***Пробую зосередитись, пробую забути, але не в силі, бо навіть шкірою відчуваю чийось присутність*** [1, с. 143]. Прийом автокомунікації інтимізує мовлення, дає змогу героєві ніби поговорити із самим собою, розгорнути внутрішній монолог із виразно маркованими особистісними рефлексіями, оцінками, уподобаннями, ціннісними пріоритетами.

Незаперечним лірико-психологічним і сугестивним потенціалом наділені означено-особові речення – внутрішні рефлексії з формами 2-ї особи однини наказового способу, як-от: ***Встань, підійди, заговори, наче наказував собі*** [1, с. 207]. Актуалізація конструкції невластивої прямої мови робить схильний до психоаналізу образ автора ще більш рельєфним, підвищує ступінь інтимізації повідомлення, оскільки розмова із самим собою ніби оголює внутрішні стани, почуття, оцінки героя.

Отже, актуалізовані в малій прозі Є. Гуцала односкладні означено-особові речення, включені в механізм вербалізації суб'єктивної модальності, індивідуалізованого внутрішнього світу ліричного героя та його узагальнених когнітивно-емотивних станів, визначають характер текстової прогресії, формують ритм та емоційно-оцінну тональність висловлення, експлікують стильові домінанти ліризму, психологізму, медитативності, сприяють експлікації авторської моделі світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуцало Євген. Твори : в 5 т. Т. 1 : Оповідання, новели / Євген Гуцало ; вст. слово В. Плюща. – К. : Дніпро, 1996. – 454 с.
2. Дудик П. С. Синтаксис української мови : підруч. / П. С. Дудик, Л. В. Прокопчук. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 380 с.

3. Жулинський М. Г. Наближення: літературні діалоги. – К. : Дніпро, 1986. – 278 с.
4. Лучицька М. Прояви свідомості автора в наративі великої прози Євгена Гуцала / М. Лучицька // Рідний край. – 2013. – № 2. – С. 106–115.
5. Навроцька (Мрищук) Н. П. Мала проза Євгена Гуцала. Поетика жанру : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук : 10.01.01 «Українська література» / Н. П. Навроцька (Мрищук) ; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 19 с.
6. Пасік Надія. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / Надія Пасік. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2003. – 207 с.
7. Тарнашинська Людмила. Антропологічні практики повсякдення: людина як психологічна цілісність / Людмила Тарнашинська // Слово і Час. – 2017. – № 1. – С. 18–36.
8. Тарнашинська Людмила. Українське шістдесятництво: аберація явища у постмодерному прочитанні / Людмила Тарнашинська // Слово і Час. – 2006. – № 3. – С. 59–71.

Стовбур Л. М., Мороз К. В.
Запорізький національний університет

СТИЛЕТВІРНА ФУНКЦІЯ АНТРОПОНІМІВ У КНИЗІ М. МАТІОС «НАЦІЯ»

Літературна ономастика – розділ мовознавства, що вивчає власні назви в структурі художнього твору. Вивчення антропонімікону художнього твору дає змогу вченим виробити адекватні методи і прийоми, визначити нові поняття. Тому поява численних розвідок у галузі літературної ономастики сприяє виявленню специфічних особливостей онімного простору, віднайденню нових шляхів дослідження ролі власних назв у моделюванні художньої картини світу. Одним із важливих аспектів вивчення індивідуально-авторського стилю є всебічний аналіз словотвірних, функціональних і семантичних особливостей його творів.

Імена – невід’ємний елемент форми художнього твору, складник стилю письменника, один із засобів художнього образу. Вони можуть нести в собі яскраво виражене семантичне навантаження, мати незвичайне звукове оформлення, прихований асоціативний зміст, у якому концентровано виражений авторський задум. Крім того, система імен певного твору – це завжди носій конотацій історичного, соціального, локального та національного плану, що найперше стосується реалістичних творів. Водночас слід констатувати, що вивчення художнього твору під кутом зору літературних антропонімів є напрямом відносно новим у світовій науковій практиці. Тривалий час такі дослідження не виокремлювалися з кола суто лінгвістичної проблематики власного імені. Стрімкий розвиток ономастики спостерігається з 50-х років ХХ століття. Останнім часом в українському мовознавстві спостерігається тенденція перетворення літературної ономастики з «вторинної» дисципліни на самодостатній науковий напрям. Про це свідчить суттєве зростання ролі мовознавчих

аспектів антропоніміки як у тематиці ономастичних конференцій, так і у більш широкому науковому дискурсі [5, с. 14].

Л. О. Белей, досліджуючи літературно-художні антропоніми, запропонував розрізняти їх за стилістичною функцією, яка ґрунтується на принципі стилістичної домінантності. Таким чином він виділяє чотири групи літературних антропонімів: нейтральні, характеристичні, дейктичні й ідеологічні [4, с. 8]. Функціонування власних назв у тексті має свою специфіку. Власні назви повинні бути стилістично правильними і точними, відповідати духу, ідеї, меті твору, зобов'язані передавати характерний колорит, а іноді – і певний спеціальний сенс, особливе значення, в якому виражена авторська ідея. Вдало підібране ім'я стає додатковим засобом характеристики персонажа, підсилює емоційне враження від усього твору. Функції літературної онімії може бути безліч, а пошук стрункої, загальноприйнятої класифікації функцій поетонімів повинен продовжуватися, адже ні в українській, ні у міжнародній ономастиці дослідники поки що не розробили єдиної такої систематизації [4, с. 10].

Нині, на думку Н. Голікової, виокремлено й описано класи онімів, у межах яких подано чимало підкласів найменувань (антропоніми, топоніми, етніоніми, космоніми, зооніми, теоніми, міфоніми, ергоніми) [1, с. 156]. Укладено словники та довідники топонімів, астронімів, теонімів, прізвищ, імен та ін. З'являється чимало праць, присвячених ролі ономастикону в художньому творі. Так, наприклад, антропоніми (особисті імена, імена по батькові, прізвища, прізвиська персонажів залучені для створення літературних образів у складі інших стилістичних засобів) створюють тематичне поле, відіграють конструктивну роль у передачі людських взаємин, відтінків наївності, офіційності, вікових оцінок та інших модальних характеристик. Власні імена у творах подані зазвичай у різноманітних інтерпретаціях: від офіційних форм – прізвиська, ім'я, по батькові – до улюблених пестливих, буденних, що значною мірою сприяє дослідженню їх функціонування, мети і ситуації використання, способів творення та структури в ономастиці українського мовознавства.

Цікавою з цих міркувань є творчість М. Матіос, літературний доробок якої на сучасному етапі розвитку культури посідає важливе місце. Твір М. Матіос «Нація» – невичерпне джерело історії власне українських антропонімів, що вказують на символічність номінативізму людей різних епох. Авторка досить ретельно добирала кожне ім'я для своїх персонажів, що великою мірою сприяє осмисленню художнього задуму письменниці. Здебільшого в цих творах переважають загальноновживані власні назви, рідкісні, архаїчні та іншонаціональні антропоніми, імена, утворені словотворчими афіксами на позначення малих чи молодих осіб, імена з емоційною оцінкою, андроніми, прізвиська, псевдоніми, сатирично-політичні антропоніми.

Основну частину іменувань дійових осіб, які виконують номінативну функцію, складають імена, запозичені автором з реального українського антропонімікону. Поміж загальноновживаних власних назв частіше трапляються прізвиська, які характеризуються прихованим підтекстом: *Довгопол* *появився в Нижній Товарниці в цьогорічні Різдваїні свята, точніше, на самого Василя, коли сільські колядники саме виколядували їм з Уласієм перший тур «гой, дай Боже», та так і заніміли, лиш тільки різко скригнули двері з хоромів і заворушився поріг під рослим воєнним чоловіком* [2, с. 6]. Довгопол – уповноважений він МГБ, працівник сільської ради. За національністю росіянин. Мав у селі погану славу, всі його боялися і потайки ненавиділи. Не виключено, що Довгопол

– це якесь російське прізвище, але, можливо, це й прізвисько, утворене за допомогою основоскладання (Довг-о-пол) Довг – довгий, пол, 1. стать; 2. підлога [3, с. 25]. Зазначимо, що Довгопол – це одне з прізвиस्क росіян. Так їх прозивали за довгий верхній одяг. Тому найвірогіднішим є те, що Довгопола назвали так саме через національність. Можливо, у такий спосіб авторка хотіла висміяти його недолугість і навіть тупість, а ще увиразнити належність героя до певного етносу. Життя Довгопола склалося так, що переважна більшість не знала його імені. Його ім'я нікому не було потрібне, бо імена дають людям, а він був нелюдом. А його прізвище виявилось настільки вдалим, що селянам навіть не довелось придумувати прізвисько.

Аналізоване прізвище *Шандра* у перекладі зі скандинавської означає 'блискучий'. Крім того, – це багаторічна трав'яниста рослина, що використовується у медицині. Так, як і ця трава, сім'я Шандрів добре вжилося, укоренилася в рідному краї. Тут живуть вони, жили їхні предки протягом багатьох десятиліть, а це суттєва причина, щоб не покидати село. Зазначимо, що Шандор – це ще й угорське ім'я, відоме українцям Карпатського регіону. Тому не випадковим є те, що прізвище Шандро і досі побутує на Західній Україні. «*СЛАВА ЙСУ!*» — сказав Корнільо всім *Шандрам*, і лиш старший із них, тато Василь, чомусь відповів не до ладу «*Воістину воскрес* [2, с. 23].

Героїня Юр'яна має прізвисько **Соломон**. «*Ти мудра як Соломон. Чула про Соломона?*» [2, с. 96]. Таке прізвисько давали люди у селі через непересічний розум. Трохи незвичним є те, що Соломон – це онім чоловічого роду, який використовується на позначення жінки. Однак таке явище спостерігається в українському називанні. Так Юр'яну було названо лише один раз Довгоносом. Антропонім Соломон є інформаційно-оцінним, бо містить у собі конотації мудрості, розуму і спонукає читача провести паралель з великим мудрецем Соломоном.

За допомогою антропоніма звертались до Юр'яни односельчани і навіть працівник сільської ради, що був за походженням москалем. Ще у селі героїню називають **Джурячкою**, щоправда тільки один раз: *Для неї що Довгопол, що Джурячка – однакові* [2, с. 94]. Завдяки такій номінації приходимо до висновку, що прізвище героїні Джуряк. (Таке ж прізвище має й її чоловік Уласій Джуряк). Ймовірно, лексичною основою цього оніма є апелятив Джюра (Джуряк ← Джюра ← джюра – "зброєносець"). За контекстом можемо встановити ім'я по батькові жінки *Відколи умер її неньо Ілля, вона сама собі рада і влада* [2, с. 85]. Тепер легко ввести повне ім'я героїні, яке матеріал у такий спосіб не фіксує: **Джуряк Юр'яна Іллявна**. Причиною цього є традиція називань на Західній Україні, відносно молодий вік героїні, сюжет твору, де переважають неофіційні обставини та час (1949 р.), коли відбуваються основні події твору. Нами зафіксовано кілька апелятивів на позначення героїні твору. Це, насамперед, такі: *мати, мама, вона, жінка. Та така, що бідна жінка ладна була волосся на собі рвати* [2, с. 86]. Усі вони свідчать про прихильне ставлення, повагу, любов авторки до героїні. Їхню незначну кількість легко пояснити тим, що для називання героїні використовується велика кількість антропонімів (Юр'яна, Джурячка, Уласіха, Соломон). Таке багате називання для Марії Матіос, зазвичай, рідкість. Авторка, як правило, обмежується іменами, прізвищами, зрідка додає прізвиська.

Щодо загальноновживаних імен – особистої назви людини, що дається їй після народження, – то вони цілком співзвучні нинішній епосі, відображають сучасність, створюють реальний часовий простір (Іван, Льоня, Василь, Михайло). *Я зуупнив би, але*

неможу уже... попереду – засідка, позаду – кров... так багато крові... на нас, **Льоно**... і не ній, Улесцісі... так вона ж дітей скільки народила... [2, с. 97]. Як уже хочете знати, **Василію**, то лиш через свою маму я сам не йду до лісу, бо такшо вивезуть у Сибіри, а мамі дні вже злічені й без того... Та й думаю таки брати вашу Варварку... [2, с. 99]. Четверо дітей - Варварка, Федусь, Дунусь и Миколайчик, - мама Катерина и дід Іван. Дивувалися на Корнілов так, Ніби він мав зараз розірвати тут бомбу [2, с. 108].

Стосовно імені *Михайло*, то воно характеризується семантичним значенням 'богоподібний, божественний'. У творах простежується прихильність до нього інших літературних образів. Навіть іншонаціональні герої ставляться до персонажа з великою любов'ю, називаючи його на свій манер: *Як не писати? А на кого писати, як вона твоя?! - Запиши, як Катерина, - на себе... Буде Михайло Марійович...* [2, с. 73].

Чимало імен узято письменницею зі Святого Письма. Наприклад, *Марія* – жіноче ім'я давньоєврейського походження. Згідно з однією з версій, ім'я походить від кореня слова, що означає 'відкинута'. За іншою версією, походження імені *Марія* пов'язане зі словом, яке перекладається як 'сумна'. У російській православній традиції це ім'я означає 'пані'. Словник "Власні імені людей" фіксує цей антропонім, що походить з давньоєврейської мови [3, с. 160]. Протягом цілого тексту використано лише один варіант імені – *Марія*. Наприклад: *...Безжалісними, палаючими очима дивиться на нього Марія з виокругленим обличчям і вивершеним черевом...* [2, с. 176]. Відсутність зменшено-пестливих назв пояснюється поганим ставленням до неї героїв. Нейтральну позицію займає авторка. Майже немає апелятивів. Нами зафіксовано лише два, а саме – *вона* та *донька*. Однак їх уживає сама письменниця в розповіді про героїню, оскільки інші персонажі протягом твору взагалі не звертаються до *Марії*. Частотність вживання оніма *Марія* порівняно з попередніми значно нижча. Особове ім'я вжито лише 13 разів. Такий статус антропоніма пояснюється другорядністю героїні в сюжеті. Але саме цей онім дозволяє краще зрозуміти систему називання персонажів *Марією* *Матіос*.

Неабияку прихильність авторки має персонаж на ім'я *Ольга* 'свята'. Цей антропонім використовується на позначення людини без моральних, духовних та фізичних вад: *П'ятирічна Олечка, його голуб'ятко, й пестунка Олюня, притискувала плюшевого котика* [2, с. 165]; *А хто нам що казав, коли без суду і слідства закатрупили Ольдзю лише за те, що вона сестра "готового Орла"* [2, с. 107]; *Радосте моя, Олюню, не плач* [2, с. 113]. Однак письменниця не вживає повного, вихідного оніма *Ольга*. Таке називання зумовлене віком героїні, її становищем у родині, а також ставленням *М. Матіос* та інших персонажів до неї.

Наступний аналізований нами антропонім – це *Катерина*. Ім'я *Катерина* походить від грецького слова «катаріос» – чистий, невинний. Того ж кореня слово катарис – «очищення» [3, с. 146]. У традиції Заходу початкове «е» скрізь відсутнє: *Катерина, Катарин, Кетрін*. Ім'я *Катерина* означає 'чиста, непорочна, істинна'. Такою ж чистою та хороброю бачимо й героїню оповідання. Вона, намагаючись урятувати свою родину та житло, пішла на тяжкий учинок. Родиною було вирішено розіграти смерть матері (*Катерини*), щоб якось відтягнути страшний час виселення. Їм це вдається. Однак стається непоправна трагедія – жінка й справді помирає. Про дальшу долю сім'ї нічого не відомо. Частотність антропоніма *Катерина* невисока. *Хай буде Катерина... Земля їй пером... – Ніс до рота литку засмаженої курки. – Бо мусила би зараз збиратися в далеку дорогу з вами* [2, с. 76].

Оригінальним антропонімом в оповіданні “Юр’яна і Довгопол” є жіноче ім’я Юр’яна, що походить від Юрій і означає ‘хлібороб’. Жінка сама годує родину. Її ж прізвище Джура говорить про силу волі, витривалість, відповідальність матері та дружини. На позначення цієї героїні авторка використала немало антропонімів, на відміну, наприклад, від Довгопола, якого зазвичай називають лише за прізвищем.

Як бачимо, у своїх творах Марія Матіос талановито добирає антропоніми, що відповідають реаліям зображуваного часу і можуть бути нині цінними своєю формою та внутрішнім змістовим наповненням. Окрім того, вдало презентований онімкон творів допомагає у створенні образів та характерів, виконує стилістичну й номінативну функції, викликає емоції у читача, відображає ставлення авторки до персонажів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум З. П. Антропоніми у мові творів Марії Матіос / З. П. Бакум // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : “Лінгвістика”. – 2010. – № XII. – С. 197–200.

2. Матіос М. Нація. Проза / М. Матіос. – Львів : Кальварія, 2002. – 216 с.

3. Скрипник Л. Г., Дзятківська Н. П. Власні імена людей. Словник-довідник /Л. Г. Скрипник, Н. П. Дзятківська; ред. В. М. Русанівський. – 3-тє вид., випр. – Київ : Вища школа, 2005. – 334 с.

4. Сколоздра О. Літературно-художня ономастика як предмет дослідження у вищій школі / О. Сколоздра // Вісник Львівського університету. Філологічні науки. – 2010. – № 50. – С. 355–360.

5. Шевченко М. Дивацтва М. Матіос. Про книги М. Матіос «Життя коротке» та «Нація» / М. Шевченко. – Чернівці, 2000. – 18 січня. – С. 2.

Фоменко О.Г.

*Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя*

PERSPICUITY OF LINGUISTIC OSMOSIS ("FINNEGANS WAKE" BY JAMES JOYCE)

The object of this study is the osmotic construction in “Finnegans Wake” by James Joyce [2]. In recent years, a growing body of Wakean glosses, among which is the Slavonic lexicon [4], has suggested that the riddle of what actually happens in “Finnegans Wake” [5] can be resolved. Current research has been especially keen on Joyce’s “deviant elaboration” with a verbal event [5], “echoicity” of plagiarism [10], the reader’s lack of perception and insight [1, p. 22], the absence of the plot and a central narrative [1, p. 89, 116] or, on the contrary, the emergence of multiple plots at issue [1, p. 122], the languages coupled with cultures [1, p. 122], multifunctionality [3], and the phenomenon of “a universe simulacrum” [1, p. 93, 95].

This article brings into focus Joyce’s wordform’s renewable energy, resorting to the metaphor of osmosis, known in biology as the spontaneous net movement through a membrane into a region of higher solute concentration, which is relevant to life sciences [8].

Its aim is to reflect on Joyce's language osmosis from the perspective of the Slavonic lexemes that can be traced in "Finnegans Wake".

Background and significance of the problem. Current research has discovered organized simultaneity of a spectrum of languages and language-oriented modality of chaos in "Finnegans Wake" [7]. Sweeping away prior conceptions of literary language, the Joyceans have found that the Wakean textual mechanism can be compared with biological osmosis [1; 5]. In Joycean "chaosmos of Alle" [2, p. 118.21] the language dynamic structure is interwoven with the cyclic plot. Despite increasing research on Joyce's language, it is still not known how he achieves diffusion through a wordform that functions as the membrane, thus transforming the idea of textual coherence within the framework of a dominant literary language.

Theoretical framework and research design. "Finnegans Wake" cannot be confined within the fundamentals of any theory. Apart from this, it is also not a handbook for learning the potential of artistic expression that is constructed multilingually. Joyce is in search of a new kind of textual coherence that jeopardizes a wordform by means of external invasion. He argues against dominancy of the English literary language in his work of fiction. He builds language osmosis with the diffusive movement of deviant wordforms whose semipermeable membrane transmits dynamic exchange between the dominant English language and other languages crisscrossed with it. Having broken the hierarchy of narrative categories, Joyce disperses verbalized consciousness in the structure of "dividual chaos" [2, p. 186.4-5], infringing standard wordforms by delegating them a new quality of osmosis. His ambivalent, osmotic wordform functions as the solute in "the languo of flows" [2, p. 621.22], contributing to self-organized simultaneity of languages and cultures.

Methodologically, language osmosis is identified in four steps. First, the researcher selects one group of languages and their related cultures as the object of analysis. For example, the researcher can choose the Slavonic wordforms registered in [4] and further revised by the researcher's personal efforts not to miss prolongation. Second, the researcher starts building verbalization networks to embrace emergent Slavonic language and cultures in the text. Third, the researcher analyzes ways of producing Slavonic-related language osmosis in "Finnegans Wake". Finally, the researcher maps the orbit of Slavonic languages and cultures pertinent to world culture.

For example, the researcher considers the statement "Of the first was he to bare arms and a name: Wassaily Booslaeugh of Riesenborg" [2, p. 5.5-7] that contains the distorted name of the Russian epic hero Vasily Buslayev. The first name Vasily is echoed by the English words "vassal", "was", and "sail", whereas the surname Buslayev echoes "boos", meaning contempt. Such simultaneity of English and Slavonic verbalization reveals the osmotic pressure in blended wordforms. It can be inferred that somebody like Vasily Buslayev is a brave vassal from Riesenborg who travels across the seas.

To orbit Slavonic languages and cultures in the text, the researcher looks into the traces of world culture that emerge together with above mentioned could be Slavonic wordforms. The sentence is divided by the colon that plays a role of a semipermeable membrane. On the right of the colon Joyce resorts to the allusions to the greatest, Virgil and Shakespeare. Virgil begins "The Aeneid" with the words "Wars and a man I sing – an exile driven on by Fate, he was the first to flee the coast of Troy" [9]. Hence, Virgil recalls the giants of Greek epic poetry that are depicted in the Iliad, the epic of war, and Odyssey, the epic of journeys. Simultaneously, Joyce reminds his reader of his own "Ulysses", not hiding his borrowing of

the name Ulysses from Homer. In "Hamlet", act 5 scene 1, the grave-digger conveys a pun: "He was the first that ever bore arms" [6, p. 1105]. Resorting to complete inversion, Joyce helps the reader recognize the allusions, in which he mixes war, arms, and coats of arms. He needs no external energy to mention Vasily Buslayev, a hero of the Novgorod epic, whose surname's etymology is rooted in the Russian word "buslai", meaning a drunkard. Joyce conceptualizes a brave drunkard who is bold to fight against anybody in sight.

The German word "Riesen" stands for giants, so this brave drunkard is a hero from the town of giants. Joyce is allusive to Giambattista Vico's heroic cycle. Due to Joyce's choice, Vasily becomes one of the heroes this work mentions. But what can be additionally revealed is that Vasily's death was similar to Tim Finnegan who fell off the ladder (Irish culture) or the Humpty-Dumpty that fell off the wall (English culture). Buslayev sailed to Jerusalem and on his way home he stumbled and hit his head against the ground when he dared to jump forward and back the stone of forty elbows in length and three elbows in height. What is more, mentioning Buslayev prolongates the Icelandic Bosa saga whose hero Bosi was several times exiled unless he brought a vulture's egg with golden letters.

Thus, the energy of mixing begins at the wordform's level whose distorted verbalization or belonging to a language other than English signals language osmosis. Joyce's principle of self-organized simultaneity enhances the effect of polyphony, for the possible inferences depend on a degree of knowledge the reader possesses and art of networking interpenetrated objects, subjects, event, and phenomena in world culture. As no ideal reader equals Joyce, the ideal writer, Joyce's text triggers consciousness by external intrusions in the form of other than English cultures and languages. Joyce's language osmosis is his fluctuating exiled consciousness.

Types of osmotic constructions in "Finnegans Wake":

(1) Distant translation of the words from other languages into English is popular in this text. By recognizing these words as translations, the reader builds a conceptual network which repeats itself throughout the book.

For example, the Slavonic "Grex's" [2, p. 170.34] and the English "sin" [2, p. 5.14] regularly interplay as conceptualizations of the Great Fall. An attentive reader learns to regularly perceive repetitions of the same concept in different languages.

(2) Allusive deviant wordforms help discover multicultural links which are at the heart of Joyce's text coherence in "Finnegans Wake". The reader tends to concentrate on familiar languages and recognizable allusions. When an allusion remains in the implicit, augmented meaning is lost. Being aware of language osmosis as this text's structural principle, the reader starts seeking allusions to everything he or she comes across.

For example, two deviant wordforms "Adamantaya Liubokovskva" [2, p. 498.15] involve a poetic term "adamant" that refers to especially hard substances, a feminine name Ada, meaning "nobility", a feminine name Taya, meaning "princess" or "goddess", "liubo" which stands for "love" in Russian, the root "kov" which stands for "fodge", and "-skva" which vivifies the image of the Russian city Moscow. The combination "adamant" and Moscow may be allusive to "War and Peace" by Leo Tolstoy where the Russian word "taya" ("тая") verbalizes exhaustion and great losses of the Napoleon army on its way home to France.

Joyce himself comments on such allusions: "every person, place and thing in the chaosmos of Alle anyway connected" [2, p. 118.21]. Taking this into account, the osmotic construction can be prolonged in any direction through cyclic repetitions and reactivated

consciousness. Stored in the reader's long-term memory, the Russian root for "liubo" activates previously verbalized "the gigs he lubbed" [2, p. 341.7] (the girls he loved). Such networking facilitates to build the Slavonic layer as one of many others in world culture. A similar osmotic construction is found in "Lady Eva" [2, p. 288.15], which stands for Lady Godiva from Coventry, God, and the first biblical woman Eve.

(3) Networking within one or several cultural layers involves self-organized simultaneity. Joyce definitely incorporates Slavonic culture into his verbalized chaosmos. Intentionally or not, he highlights Slavonic culture. Although he does it from his own perspective, self-organized simultaneity energizes on its own as long as the reader is in the so-called Slavonic game. The same is true for other foreign languages that are in the sphere of Joyce's interest and scrutiny.

For example, "the field of karhags" [2, p. 340.7] ("karga" denotes a hag in English) is related to "mazourikawitch or some other sukinsin" [2, p. 437.28]. "Mazourikawitch" is formed of the Slavonic word "mazurik" that denotes a rogue or swindler and the English word "witch". The possible inference is: the witch's swindler or "sukinsin", the son of a bitch. The deviant wordform "sukinsin" was prepared by "sutchen son" [2, p. 345.30] and "shahryar" [2, p. 357.19], containing something like the Ukrainian lexeme "shakhrain" ("a crook" in English) simultaneously with the name of Scheherazade's husband Shahryar. For an English reader, two components of "sukinsin" are transparent: "kin" denotes "allied somebody" and "sin" denotes transgression. The word "souk" with its variant spelling "suk" is allusive to an Arab bazaar, which in turn reminds of Joyce's "Araby" from "Dubliners". The Russian reader will resort to further fragmentation, identifying the Russian word "suk", meaning "a bough" in English. The reader can link with "karhags" the sentence "so sure <...> a patch on a pomelo" [2, p. 233, 24], being aware of replacing "pomelo", a hybridized citrus fruit, with a witch's kind of besom that further echoes in "mop's varlet" [2, p. 335.8]. Again, "a patch" can be a distorted Italian lexeme "pazzo" that denotes a clown. Joyce might have meant a clown riding a mop and having a harsh tongue.

(4) Autopoietic hybridization:

This osmotic construction augments meaning by always denoting something like that but never verbalizing exactly its constituent parts. Autopoietic hybridization becomes contextual to Irish culture that is supposed to be dominant in Joyce's text. Because of autopoietic hybridization, the polyphony is concurrent of endless something like that.

For example, "the mujikal chocolat box" [2, p. 13.9] can refer to a musical box, a street organ that is primarily allusive to Joyce's own text "Eveline" and, predictably, when the reader is tuned to the Russian culture, it will echo with a hurdy-gurdy which was operated by the Irish kern, analogous of "muzhik", in "The White Poodle" by Aleksandr Kuprin.

In a similar vein, "Gorotsky Gollavar's Troubles" [2, p. 294.18] is osmotic due to Joyce's self-allusion to Leopold Bloom's travels round Dublin, since "gorotsky" can be decoded as the Russian word denoting urban. Primarily, this osmotic structure is allusive to "Gulliver Travels" by Jonathan Swift whose title is accompanied with the fragmentation of "gorotsky" into go + rot ("decay") + sky.

Henceforth, Joyce directs the reader towards multiple-layer inferences that he masterly crisscrosses, blends, and dissipates. His distanced "Vania" [2, p. 239.14], "Djadja" [2, p. 348.23], and "A gull. Gulls" [2, p. 628.13] can be allusive to Chekhov's plays. At times, allusive simultaneity is achieved by referring to two writers in the same culture. For example,

“Yet this war has meed peace? *In voina viritas*” [2, p. 518.31] can be referred to both Leo Tolstoy’s “War and Peace” and the famous poem “Unknown woman” by Aleksandr Blok. The Latin “viri” denotes heroes in the distorted wordform of “veritas”.

Conclusions and perspectives. Joyce utilizes the wordform’s renewable energy creating the difference in semantic, phonetic, and cultural concentration. He utilizes distant translations from other languages into English, allusive deviant wordforms, networking within one or several cultural layers, and autopoietic hybridization. Although language osmosis makes Joyce’s text special and unlike others, his effort to blur trajectories of cultures and languages is often liable to collapse. Feeling not confined within the inner structure of word, the reader involves in externalizing everything to cope with never ending something like that.

LITERATURE

1. Hamada T. How to Read *Finnegans Wake*? Why do read *Finnegans Wake*? What to read in *Finnegans Wake*? / T. Hamada. – Joyce Lexicography. – Bucharest: Contemporary Literary Press, 2014. – 278 p.

2. Joyce J. *Finnegans Wake* / J. Joyce. – L.: Penguin, 1991. – 628 p.

3. McHugh R. Annotations to *Finnegans Wake* / R. McHugh. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016. – 627 p.

4. Sandulescu C.G. A Lexicon of ‘Small’ Languages in *Finnegans Wake* / C.G. Sandulescu. – Bucharest: The University of Bucharest, 2012. – 236 p.

5. Senn F. Logodaedalian bypaths: evading the obvious [article] / F. Senn // *Hypermedia Joyce Studies*. – March 2015. – Vol. 1. [Electronic version]. Retrieved from <http://hjs.ff.cuni.cz/archives/v141/main/wssays.php>

6. Shakespeare W. The Complete Works of William Shakespeare / W. Shakespeare. – L.: Books Club Associates, 1977. – 1229 p.

7. Theall D.F. From the cyberglobal chaosmos to the Gutenberg galaxy: the prehistory of cyber-electronic language(s) [article] / D.F. Theall // *Hypermedia Joyce Studies*. – 2003. – Vol. 2. [Electronic version]. Retrieved from <http://hjs.ff.cuni.cz/archives/v3/theall3.html>

8. Touati K., Tadeo F., Ho Chae S., Ha Kim J, Alvarez-Silva O. Pressure Retarded Osmosis: Renewable Energy Generation and discovery [monograph] / K. Touati et al. – L.: Academic Press, 2007. – 176 p.

9. Virgil. The Aeneid. Translated by R. Fagles / Virgil. – L.: Penguin, 2006. – 478 p. [Electronic version]. Retrieved from <https://inquiringmindpdx.files.wordpress.com/2014/09/virgil-aeneid-trans-fagles-penguin-2006-1.pdf>

10. Volpone A. ‘See the web of the world: the (hyper)textual plagiarism in Joyce’s *Finnegans Wake* and Nabokov’s *Pale Fire*: [article] / A. Volpone // *Nabokov Online Journal*. – 2009. – III [Electronic version]. Retrieved from https://www.academia.edu/7151297/See_the_Web_of_the_World_the_Hyper_Textual_Plagiarism_in_Joyces_Finnegans_Wake_and_Nabokovs_Pale_Fire

ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА (НА МАТЕРІАЛІ СОЦІАЛЬНИХ ДІАЛЕКТИЗМІВ РОМАНУ ІВАНА БАГРЯНОГО “САД ГЕТСИМАНСЬКИЙ”)

Дати міцні знання з основ наук, підготувати учнів до активної навчальної і розумової, інтелектуальної діяльності – ці завдання школи підпорядковані головній виховній меті: формуванню, розвитку особи учня як людини, як свідомого громадянина. Розширення тематики навчальних програм з літератури, збагачення її новими іменами – це ще один крок до того, щоб зробити школу не лише навчальним, а й, що дуже важливо, – виховним закладом.

Виховні можливості закладені в кожному навчальному предметі, їх реалізація залежить від майстерності вчителя, від його особистості і под. “розглядаючи навчальний предмет як засіб виховання в широкому розумінні, – зауважує В. М. Русанівський, – робиш висновок, що засвоєння учнями певної суми знань – це важлива, необхідна, але тільки одна із складових загального успіху педагогічної праці. Знання повинні стати переконаннями, органічною ознакою індивідуальності. А це відбувається тоді, коли учнів тонко, ненав’язливо підводять і навчальним матеріалом, і обставинами життя до правильних висновків, які “працюють” і на закріплення знань, і на виховання певних якостей особи” [3, с. 96].

У школі мова виступає в трьох основних функціях: пізнавальній, комунікативній та естетичній. Мова як засіб акумулювання знань, здобутих людством у минулому, як пам’ять людства про те, що ним було досягнуто, як носій необхідної інформації використовується на уроках історії, географії, фізики тощо. Естетична функція слова, мови, вивчається в курсі літератури. Під час вивчення творчості письменника, коли вчитель апелює до мовних засобів, органічно поєднуються мова як засіб пізнання, мова як засіб комунікації та мова як засіб емоційно-естетичного виховання.

У цьому аспекті вивчення мови роману І. Багряного “Сад Гетсиманський” має винятково важливе значення. Зважаючи на оглядовий характер, на недостатність часу для детального вивчення роману, вчитель може не звернути увагу на соціальні діалектизми і їх стилістичне призначення у творі, на ті стилістичні та естетичні настанови, якими керувався Іван Багряний, щоб реалістично зобразити різні соціальні групи і категорії людей.

Але, на нашу думку, вчитель “оминатиме” навмисно соціальні діалектизми як тему “неделікатну”, “неестетичну”. Навіть саме промовляння “неприємного” слова викликає у вихованої, освіченої людини значні труднощі. Але ж естетичне виховання саме й передбачає розвиток уявлень “про прекрасне й огидне, піднесене і нище, героїчне і буденне, трагічне і комічне, які тісно переплітаються з уявленнями про добро і зло, істину і брехню, справедливість і несправедливість” [2, с. 23].

Ми глибоко переконані, що на сьогодні звернення вчителя до соціальних жаргонізмів є особливо актуальним. Це пояснюється, зокрема, й тим, що улюбленими героями учнів стають герої серіалів “Бригада”, “Бандитський Петербург”, “Литовський

транзит" тощо. На основі цих фільмів телебачення культивує позитивні уявлення про злодіїв, убивць, бандитів, рекетирів тощо. За телеверсією, Саша Белов, наприклад, відвідує театри, читає Пушкіна, Сервантеса, є люблячим чоловіком і батьком. Слідом за ним, юні глядачі (наші учні) вважають за доцільне вживання таких слівечень, як *фуффло*, *пахан*, *кореш*, *базарити*, *стрілка*, *знати понти* тощо. Тому завдання вчителя-словесника – посилювати естетичне виховання засобами мови, не замовчувати ті деталі, які є виразною ознакою стилю письменника, а обговорювати їх, виробляючи цим самим своєрідний опір в учнів відносно до естетично, морально та ідеологічно чужих і шкідливих явищ, вчинків і дій людей.

Роман І. Багряного "Сад Гетсиманський" є одним із прикладів проникнення соціальних діалектизмів у художню літературу, що уможливорює дослідження естетичних та стилістичних функцій соціально-діалектної (жаргонної) лексики. Безперечно, власне проблема соціальних діалектизмів (жаргонізмів) в мові художньої літератури є складною, багатогранною.

Слід зауважити, що соціально-стильові різновиди мови містять багаті можливості для реалістичного зображення різних соціальних груп і категорій людей, але в той же час використання соціальних діалектизмів (жаргонізмів) вимагає від письменника великої майстерності й такту.

Зрозуміло, що використання соціально-типової характерності мови повинно мати свої межі. Художній твір не є пам'ятником чи документом соціальної жаргонології.

Гортаючи сторінки роману Івана Багряного, розумієш, що використання незвичної лексики із жаргонного джерела пов'язане з бажанням передати найправдивіші деталі багатобарвного життя. Вивчення соціальних діалектів у художньому творі дуже актуальне. Бо елементи соціального діалекту, входячи в роман, створюють власну художню систему, що влітається в загальний задум автора. Жаргонізми (соціальні діалектизми) не дають мові твору стати мертвою, зачухнути.

Досить специфічне явище ми досліджуємо на прикладі одного твору, але такий підхід дасть можливість сформулювати основні тенденції взаємодії соціальних діалектизмів і художньої літератури.

У романі "Сад Гетсиманський" словник соціальних діалектизмів налічує близько 100 одиниць. Звісно, деякі з одиниць зустрічаються часто: *кормушка*, *фабрика-кухня*, *конвеєр*, *"ворог народу"*, *"з вещами"*, *розколотись*, *"чорний ворон"*, інші одиниці зустрічаються рідше, деякі навіть єдиний раз: *черпаковий*, *собашник*, *цивільний*, *рибалка*, *дижурка*. Персонажі, що використовують у своєму мовленні діалектизми (жаргонізми), належать до різних соціальних прошарків. Перш за все, можна зробити чіткий поділ на дві соціальні групи: "судді народу" (представники влади, карально-слідчий апарат, персонал тюрми) та "вороги народу" (арештовані та ув'язнені – майже завжди безпідставно). Серед "суддів народу" знаходимо і слідчих, і тюремників. Представники нижчої ланки в ієрархії тюремного персоналу, тобто тюремники, чергові, вартові, що безпосередньо "працюють" з ув'язненими, використовують у мові специфічні жаргонізми на позначення команд, виконуваних дій: *"з вещами"*, *"в затиллок"*, *"гусаком"*, *"поверка"*, *"на справку"*. Представники карно-слідчого апарату для позначення методів своєї роботи використовують соціально-забарвлену лексику: *колоти*, *розколювати*, *сфабрикувати*, *брати*, *"розоблачити ворога"*, *вербувати*, *вербовка*, *пришити (шити) діло*, *реконструкція*.

Цікавими з погляду індивідуально-авторського словотворення є іронічні новотвори на позначення "суддів народу", так звані політичні ярлики та види діяльності, що підлягали покаранню законом, назви приписуваних злочинів. Завдяки переосмисленню, метафоризації та метонімізації існуючих понять відомі мовні одиниці набували нового звучання. До таких одиниць належать: "ворог народу", "інакомислячий соціально-політичний елемент", фашист, контрреволюціонер, терорист, шпигун, повстанець, диверсант, "антисоветська діяльність", терор, диверсія, шпіонаж, шпигунство.

До соціальних діалектизмів відносимо також лексеми ідеологічного, політичного характеру, які нерідко є характеристикою тогочасної епохи: клас-диктатор, клас-гегемон, совбарин, шрубуки та гвинтики, органи реузаконності та органи правосуддя, генеральна лінія, коліщатко механізму, "батько народів", "нарком железний" (останні позначають навіть конкретних осіб влади: "батько народів" – Й. В. Сталін, "нарком железний" – народний комісар М. Єжов).

Мова, що увібрала в себе поняття тогочасного суспільства і суспільного життя, зберегла різноманітні назви представників карально-слідчих органів, персоналу тюрми: коридорний, енкаведист, оперативник, карнач, трусова команда / бригада, гелеюшник, стрілок, чекіст.

На сторінках роману зустрічаються соціальні діалектизми, що позначають механізм та частини карно-слідчого апарату: великий / малий конвеєр, концентрак, лабораторія, фабрика-кухня, комбінат. Тюремні жаргонізми використовують персонажі, що належать до різних соціальних угрупавань. Серед численних тюремних жаргонізмів виділяються: "чих-пих" (розстріл) та "кунді-бунді" (биття), що є своєрідними арготизмами, оскільки яскраво виражений елемент конспіративності (використовується арештантами та ув'язненими).

У результаті дослідження встановлено, що тюремні жаргонізми охоплюють різноманітні поняття:

- на позначення поведінки: засипатись, розколотись, завербувати;
- на позначення осіб в арештантському середовищі згідно з родом занять та діяльності: черпаковий, кптьор, староста, пан цивільний, рибалка;
- на позначення назв окремих предметів: господиня, "жилетка", параша, бичок, баланда, пайка;
- на позначення назв приміщень, їх частин, окремого обладнання, пристосування: одиночка, собашник, брехалівка, дижурка, вовчок;
- на позначення окремих тюремних понять: стукач, очкар, маня, коріш, вербовщик, п'ятихвостка, параша, качка, телеграф, телеграфіст, телеграфувати, двохсотка, приколка, валет в ялинку, валет в замок.

До площини соціального діалекту належать іронічні перифрази крилатих висловів: "Ліпше закопати в землю сто невинних, аніж не закопати одного винного", "бітіє определяє сознание!"

Страхітливі перифрази відкривають суть державної машини влади – часів сталінізму та єжовщини. Як бачимо, соціальні діалектизми та жаргонізми звучать як у мові окремих персонажів, так і є належними до групи, нерозчленованої сукупності.

Однією із характеристик соціальних діалектизмів і жаргонізмів є їх образність, яка робить їх потенційним джерелом письменницьких знахідок. Поряд із простими та

банальними метафоричними й метонімійними утвореннями на зразок: *очкар, стукач, коріш, телеграф, одиночка, дижурка*; трапляються "живописні" утворення та вирази: *собашник, брехалівка, "чих-пих", "кунді-бунді"*. Єдине, що залишається незмінним – це принцип формування соціальних діалектизмів та жаргонізмів – стійка метафорична інтерпретація навколишньої дійсності.

Соціальні діалектизми сприяють створенню певної загальної емоційної атмосфери, певного клімату у творі. В романі "Сад Гетсиманський" ведеться оповідь про страшні часи тоталітарного режиму, центральний персонаж потрапляє за тюремні ґрати, проходить через страхітливі знущання карно-слідчого апарату, тобто опиняється на дні суспільства. Соціальні діалектизми (жаргонізми) включаються в створення страшної атмосфери ризику, небезпеки, нелюдських умов для існування людини. Особливо яскраве емоційне забарвлення приносять тюремні жаргонізми, що дають змогу відчуті атмосферу за тюремними ґратами, перенестись в камеру і співіснувати разом з персонажами твору: "брехалівка", "параша", "кормушка", "баланда" – такі та подібні соціальні діалектизми (жаргонізми) створюють картину тюремної темряви. "Розколоти", "пришити", "сфабрикувати", "реконструювати" – передають атмосферу насилля, що панує на "фабриці-кухні", де люди втрачають все людське, перетворюються на ганчір'я, а ті, що не скорені, знищуються. Відтак створюється атмосфера правдоподібності зображення певного соціального середовища (у цьому випадку тюрми, слідчих органів).

ЛІТЕРАТУРА

1. Багрянний І.П. Сад Гетсиманський. К.: Дніпро, 1992 – 528 с.
2. Краткий словарь по эстетике / За ред. Проф. М.Ф. Овсянникова. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Русанівський В.М. Мова в нашому житті. – К.: Наук. думка, 1989. – 112 с.
4. Чабаненко В.А. Стилїстика експресивних засобів в українській мови. – Запоріжжя. 2002. – 351 с.

ПЕРЕКЛАД ЯК ЯВИЩЕ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Гришко С. В., Денисенко Н. В.
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

ЕМФАЗА ЯК ОБ'ЄКТ ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧОГО І ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У мові є досить засобів для вираження й викликання емоцій. Пропущені через мислення людини, ці засоби відразу ж актуалізуються [23, с. 10], стають підсилено виразними. Таким чином, можна із впевненістю говорити, що людські емоції – це одна з важливих основ мовної експресії.

Але емоційність – це категорія мовлення, але не категорія мови. Вона передбачає вплив на людину, становить собою емоційну реакцію людини на текст. А експресивність – це категорія мови, вона передбачає закріпленість за певною одиницею мови.

Емоційний компонент утворюється на базі предметно-логічного, але, утворившись, характеризується тенденцією витіснювати предметно-логічне значення або значно його модифікувати. Між медом й домашньою качкою дуже мало спільного, але в переносному значенні ці пестельні англійські слова *honey ma duck* є дуже близькими синонімами [17, с. 65].

Різноманітні засоби вираження емфазу зустрічаються не тільки в художній, а й в науковій літературі та в офіційно-діловому стилі. Але, зрозуміло, найчастіше емфаза зустрічається в газетно-публіцистичному стилі, в ораторському мистецтві та в художній літературі. Головну роль в процесі комунікації відіграє діалог. Значна частина експресії в діалогічному мовленні передається емфазою. Взагалі, сутність емфазу і полягає в тому, щоб дати ясніше зрозуміти те, про що йдеться або примусити зрозуміти те, про що говориться в тексті.

Наразі розглянемо емфазу в загальнолінгвістичному плані. Як вже зазначалося, емфатичні моделі – конструкції, звороти, сполучення лексико – граматичних елементів сприймаються як такі у протиставленні з нейтральними. Вони повинні розглядатися не як відступ від норми або її порушення, а як закономірне явище експресивного та емоційно забарвленого мовлення. Емфатичні засоби не тільки можуть підкреслювати окремі частини речення, але і надавати експресивне та емоційне забарвлення всьому реченню в цілому. Емфатичні моделі можливі завдяки тому, що граматична форма має денотативне та конотативне значення. За визначенням Є. Шендельс, денотативне значення – це весь об'єм значення форми, за виключенням її емоційно – експресивного забарвлення. Конотативне значення – це низка різного роду суб'єктивних значень форми – експресивності, інтенсифікації (образності, метафоричності), емоційного ефекту [21, с. 106].

Емфатична виразність досягається засобами різних мовних рівнів, а також використанням різних стилістичних прийомів і фігур.

Емфатичне підсилення стає виразним у разі зіставлення стилістично маркованих та нейтральних виразів, порівняймо:

1. <i>It's a provoking thing</i>	<i>"It's a <u>most</u> - provoking thing", he said at last, "when a person doesn't know a cravat from a belt!" (L. Carroll Alice's Adventures in Wonderland, p. 98)</i>	<i>Над – зви – чай – но прикро, коли деякі особи не відрізняють краватки від пасака (Аліса в країні чудес пер. Корнієнка с. 79)</i>
2. <i>What's your name?</i>	<i>What's your <u>real</u> name, <u>now</u>? (M. Twain The Adv. Of H. F. P. 66)</i>	<i>- Яке <u>ж</u> твоє <u>справжнє</u> ім'я? (Пригоди Г. Ф. пер. Тараненко с. 269)</i>
3. <i>You are talking of patience</i>	<i>Humbug! You're always talking of <u>patience</u> (W. Collins The Woman in White p. 285)</i> –	<i>Дурниці! Ви тільки і говорите: <u>терпіння</u>, <u>терпіння!</u> (Жінка в білому пер. О. Мокровольського с. 298)</i>

Інформація, що міститься в паралельних прикладах (перша та друга колонки), близька за своїм змістом, однак суттєво різниться за емфатичним потенціалом, який увиразнюється за рахунок привнесення в текст вищого ступеня прикметника, підсилювального слова та прислівника, який у конструкції з теперішнім продовженням часом вживається з метою вираження роздратування.

Іноді емфатичні засоби в англійській та українській мові збігаються:

Langdon was getting mad. "I'm sorry, but I really - " (Brown D. *Angels and Demons* p.20) – Ленгдон почав втрачати рівновагу. „Перепрошую, але я справді... (Янголи та демони пер. А. Кам'янець с. 15)

*Langdon's friends had always viewed him as a bit of an enigma – a man caught between centuries (Brown D. *Angels and Demons* p.21) - Друзі завжди вважали Ленгдона трохи загадковим чоловіком, що загубився десь між століттями. ... (Янголи та демони пер. А. Кам'янець с. 16).*

*It was a word Langdon knew well. Very well. (Brown D. *Angels and Demons* p.22). – Це слово Ленгдон знав дуже добре. Надто добре (Янголи та демони пер. А. Кам'янець с. 13).*

*The blade hovered. Carefully. Surgically. (Brown D. *Angels and Demons* p.17) – Лезо блиснуло. Перед самими очима. (Янголи та демони пер. А. Кам'янець с. 13)*

Як можна бачити, засоби вираження емфазу в англійській та українській мовах іноді подібні: лексична емфаза, повтор, парцеляція тощо. В наступній главі ми розглянемо питання подібних та відмінних засобів емфазу докладніше.

Емфаза не є порушенням мовної норми чи відхиленням від неї. Вона є засобом логічного виділення того чи іншого члена речення, слова або конструкції шляхом

урізноманітнення усталених норм, розширення меж узвичаєного. Звичним та нормативним у системі англійської мови є фіксований порядок слів, за яким у кожного члена речення є унормоване місце, що визначається засобом його синтаксичного вираження, зв'язками з іншими словами та типом речення.

Емфатичність в англійській мові, зазвичай, передається інтонацією та особливими синтаксичними структурами (повтор, еліпс, інверсія тощо). Прислівники англійської мови, такі як *even/ навіть, only/ тільки, just/ тільки, лише, просто, same, alone/один, тільки, yet/(все) ще, still/ще; never/ніколи, так і не* також належать до емфатичних засобів. Емфатичності висловлюванню надають і частки та підсилювальні займенники, такі як *myself, herself* тощо, що вживаються для акцентування уваги на суб'єкті дії, про яку йдеться у повідомленні, і перекладаються відповідною формою займенника *сам*.

Нарешті, емфатичність передається словами та фразами, які втрачають своє денотативне (предметно-логічне) значення і внаслідок чого отримують емфатичне забарвлення. До таких слів відносяться вульгарні шари лексики: лайливі слова, прокляття тощо, наприклад: *damn, bloody*, які в перекладі мають зберігати своє конотативне значення і передаватися відповідними засобами української мови: у *біса, заради Бога* та іншими, які перекладач вважатиме адекватними відтворювачами експресивної тональності оригіналу. Посилювати речення можуть і фрази на кшталт *upon my word*.

В українській мові емфатичні засоби не такі різноманітні, як в англійській, аналітичність якої дозволяє акцентувати увагу читача не тільки у лексичний спосіб, як це переважно відбувається в українській мові, але і у синтаксичний, завдяки чому розсуваються межі дистрибутивних комбінацій та у свою чергу, розширюється діапазон емфатизаторів. До підсилювальних засобів української мови, зокрема, належать частки-інтенсифікатори *саме, якраз, же (ж), лише (лиш), тільки, а*. Прикладами підсилювальних слів є *абсолютно, цілком, зовсім, дуже, занадто* тощо, а підсилювальних фраз – словосполучення у *біса, у чорта, заради Бога* тощо. Лексичні повтори, уточнення, ступені порівняння, де є підсилювальний префікс – *най*, також належать до емфатичних засобів української мови. Графічні засоби, зокрема, виділення курсивом або напівжирним шрифтом, використання знаків оклику тощо також притаманні українській мові. До підсилювальних конструкцій належать *той, хто... та те, що...* А ось такі емфатичні засоби, як інверсія, заперечувальні конструкції, конструкції логічної емфазі, підсилювальне *do* вже є переважно англійськими.

Для зручності сприйняття представимо вищенаведене у вигляді порівняльної таблиці:

Засоби вираження емфазі	англійської	Засоби вираження української емфазі
Підсилювальні прислівники:	<i>even, only, just</i>	Підсилювальні прислівники та частки <i>ще, саме, якраз, навіть, лише, же (ж), а</i>
Лексичні інтенсифікатори	<i>really, perfectly</i>	Лексичні інтенсифікатори <i>дійсно, справді, абсолютно, цілком</i>
Емфатичні займенники	<i>Himself, itself, herself</i>	Підсилювальні займенники в значенні <i>сам</i>
Словосполучення ...	<i>the hell, in the world, upon my word</i>	Емфатичні словосполучення <i>заради Бога, якого біса, заради всього святого</i>

Лексичні повтори	Лексичні повтори
Ступені порівняння	Ступені порівняння з префіксом прикметників <i>-най</i>
Графічні засоби	Графічні засоби
Конструкції логічної емфазі	Емфатичне <i>same</i>
Початкові <i>Whoever, whatever</i>	Підсилювальні конструкції <i>той, хто..., те, що..., хто б ні..., щоб ні...</i>
Інверсія	Передається лексико- фразеологічними відповідниками, зрідка перестановкою членів речення
Емфатичне <i>do</i>	Передається лексико- фразеологічними відповідниками
Подвійне заперечення	Передається стверджувальною емфатичною конструкцією
Заперечувальна конструкція	Лексичне додавання до заперечу вальної конструкції частки <i>зовсім</i>
Емфатичні словосполучення	Сталі відповідники, сполучення частки „ж” із вказівним займенником
Риторичні запитання	Риторичні запитання та констативи із запереченням пресупозиції риторичного запитання

Як можна бачити з вищенаведеної таблиці, спектр емфатичних засобів у системі сучасної англійської мови більш різноманітний, ширший за відповідний спектр у системі української мови.

Отже, можна зробити висновок, що між англійськими та українськими емфатичними засобами є багато спільного, але існують і розбіжності. Конвергентність реалізації емфатичного потенціалу повідомлення в обох мовах виявляється на лексичному рівні (використання слів, словосполучень-підсилювачів), лексико-граматичному (використання найвищих ступенів порівняння прикметників та прислівників, тощо), синтаксичному (використання повторів, риторичних запитань, окремих синтаксичних конструкцій утворених за схемою *той/те, хто/що* та ін.), графічному (курсивне виділення, виділення напівжирним шрифтом, виділення великими літерами, розрядка, графічний поділ слова на склади, використання знаків оклику у традиційно неокличних реченнях, крапки, як графічного засобу парцеляції, тощо). Дивергентність прийомів емфатизації в англійській та українській мовах обумовлена як певною функціональною невідповідністю конвергентних засобів, так і аломорфними характеристиками англійської мови, зокрема інверсією, конструкціями логічної емфазі, конструкціями з подвійним запереченням, використанням підсилювального *do*.

Перспективним видаються дослідження відтворення емфатичних засобів в українсько-англійському художньому перекладі та встановлення подібностей і відмінностей відтворення емфазі в англо-українському та українсько-англійському художньому перекладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляева Е.Н. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языке. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1985. – 179 с.
2. Вейхман Г.А. Новое в грамматике современного английского языка. – М.: Астрель, 2002. – 544с.
3. Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические вопросы: учеб. пособие. – 3-е изд. – М.: Книжный дом "Университет", 2006. – 237с.
4. Carroll Lewis. Alice's Adventures in Wonderland / Carroll Lewis. – Berkshire: Penguin Popular Classics, 1994. – 160 p.
5. Керрол Льюїс Аліса в країні чудес / Льюїс Керрол; [перекл. з англ. В. Корнієнка]. – К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2001. – 121с.

Корець А. О., Денисенко Н. В.

*Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького*

THE HISTORICAL BACKGROUND OF THE KING JAMES BIBLE VERSION AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE

When George Washington used the expression *do justice and love mercy* in his 1763 Circular Letter to the States, he, even though deliberately quoted the Bible [7], could not expect his entire audience to be familiar with the biblical context of his reference. Neither did the producers of the TV series *Sex and The City* when titling one of its episodes as *Let There Be Light*, alluding to Genesis 1:3 [8], or Freddie Mercury in his song *Another One Bites the Dust*, referencing the expression that originated from Psalm 72 : 9 [9]. Similarly, one does not need to be familiar with the Books of Leviticus [10] or Genesis [11] to call a person a *scapegoat* or a *nimrod* – nouns thematic images of which are derived from the Holy Bible.

The King James Bible which popularized all the above-mentioned idioms and expressions has had a fair share of influence on the English language as we know it today. Melvyn Bragg, an English broadcaster and author, went as far as to say that the King James Bible is "quite simply the DNA of the English Language." While the metaphor used by Bragg is rather remarkable, it immediately raises a doubt as to whether the KJV has had that huge of an impact on the language, enough to claim that the origin of every word can be traced down to the KJV, just like any cell in living organism.

Yet, the question is as follows: why has it had such an impact and to which extent do we owe the linguistic and stylistic qualities of Modern English to a committee of scholars who worked on the King James Bible in the early 17th century?

To answer the above, it is important to acknowledge that the King James Bible emerged from a complex political landscape. In 1487, the Catholic Church with the Pope Innocent VIII at the forefront had established a ban on all unauthorized printing and all literature unapproved by the Church, including any variations of the books of the Bible [22, p. 45-46]. The interdiction had lasted for centuries and had negatively impacted the vernacular of England at the time. At the mid-15th century, only a few Europeans were literate and the

majority of the 30,000 books that were in circulation were in Latin [5, p. 1]. Nevertheless, some tried to pass over the Pope's warning regardless that being an offense punishable by death. Oxford University professor John Colet lectured the general public on the Bible at a school in London that he founded himself; for many, it was the very first time hearing the Scripture in their native language [1, p. 204-209]. Colet, however, never published any of his translation due to a pending threat of being martyred and lynched on the charge of going against the ecclesiastical law. William Tyndale, on the other hand, who is known for his cognominal translation of the Bible, took it a step forward and printed the first New Testament in English in 1525 [15, p. 211]. While it was still a punishable crime, the number of book shops and books printed by that time numbered in millions, making it almost impossible for the Catholic Church to ensure the censorship and track down the outlaws [4, p. 37]. That had given Tyndale a good decade of crusading before he was sentenced by the Pope to be burned at the stake [4, p. 37].

The power of the Catholic Church, however, was becoming less and less with each passing day as the Protestant Reformation was occurring, sparking all around England. The bonfires of vanities became infrequent and the newly established Church of England commissioned new Bible translations to be published and popularized [5, p. 1]. Moreover, Henry VIII, who was a king at the time, was rather indifferent to all the independent translations rolling off the presses around the Kingdom of England, such as the Geneva Bible printed in Scotland in 1560, which seemed to be a step towards the liberation of the Holy Book [19, p. 1].

Published in 1611, the King James Version of the Bible was far from the first English Bible to be translated from original Greek and Hebrew writings, yet it is considered to be among the most influential works ever written in the English language [14, p. 1]. When James I proposed a new English version of the Bible in response to complaints made by the Puritan faction of the Church of England, he did not imply to translate the original writing from scratch. James' vision was to wrought out of the legacy left by Wyclif, Tyndale, Geneva, and Bishops translations, to name but a few, into a culmination of centuries of prior work [16, p. 1]. Under his command, six subcommittees of translators aimed not to make a new translation *ex nihilo*, "but to make a good one better, or out of many good ones, one principal good one [12]." That is why it is difficult if not impossible to consider the literary impact of the KJV apart from that of the English Bible in general. To put it bluntly, by today's copyright standards, the KJV would be considered somewhat plagiarized since approximately 75-90% of Tyndale is quoted verbatim in the King James Version [17, p. 52]. Nevertheless, since the KJV is the most popularized Bible translation, it is safe to assume that it is also the most far-reaching and long-lasting one, making it an appropriate study subject for linguistic research [18, p. 59-60].

Yet, James' intentions did not lie solely in improving the existing translations. After ascending the throne and becoming the head of the Church of England, he started facing substantial pressure from the Puritans, who kept on demanding to purify the Reformation from the Catholic traditions by abolishing the conventional hierarchy of bishops and priests and issuing a new translation of the English Bible on the grounds that the previous ones were corrupt [16, p. 9-10]. James was afraid that the Puritans, given their numerical strength, would undermine his authority and cause a succession within the Church, the act that could dramatically tarnish King's image [16, p. 10]. At the same time, James himself did not like the seditious tone of the Tyndale's translation or the treasonable connotations of the Geneva one,

so he saw this religious friction as a possibility to outspread his authority to the Church through issuing a new Bible translation [16, p. 10-13]. That was, however, the only concession given to the Puritans out of those they demanded and there were strict rules imposed onto the translation procedure [16, p. 10]. First, there could be no alteration to the original text and no dynamic equivalence was allowed [16, p. 135]. The collegiale technique ordered by James was intended to ensure shared responsibility among some forty-seven scholars that were working on the King James Bible for seven years. The rule of thumb for them was to convey exactly what God said in the Holy Book and not what He meant [16, p. 184]. Next, there could be no marginal notes in the final version, except for the explanation of certain word choice translated from Hebrew and Greek. Last, unluckily for the Puritans, James ordained to stick to the old ecclesiastical words, such as using the word *church* instead of the *congregation* or *baptized* instead of *washed* [16, p. 135]. All of the above left the translators with little space for interpretation or simplification; they almost had to re-discover English and lift it to the level of the sacred texts since the English they knew and used on a daily basis could give no justice to the Scripture. The committee avoided ornamentation, yet they kept the complexity of the original writings to ensure that no layer of meaning was lost in translation [20, p. 121]. King James wording, hence, has very little to do with the simple Elizabethan language that prevailed at the time among both workman and scholars. Interestingly, eloquence was nowhere mentioned in the criteria set before the translation sub-committees. The King James Bible which is referred to as “the noblest monument of English prose” was never intended to achieve literary excellence, yet it somehow arose with the preservationism and reverence [21, p. 258].

Linguistically-wise, the timing for publishing a New Bible could not have been better. It perfectly aligned with James’ foreign policy agenda to adopt the title “Great Britain” instead of “the Kingdom of England” and to endorse unity [13, p. 110]. The language of an enlarged, united state was about to be popularized overseas and James was committed to ensuring that it achieved the recognition that it deserved. Upon its publication, the King James Bible has soon become a landmark in the history of the English language development and a vehicle of literacy for people of all social classes in England and later colonial America [20, p. 7]. The King James Bible, which was now easily accessible to people of all classes, became a university to many [18, p. 59-60]. While the KJV introduced many archaisms, its vocabulary was rather spare, employing only 8,000 words and allowing the text to be simple enough for ordinary people to read but also sophisticated enough for them to learn from its style and thematic imagery [13, p. 113]. The rhythmic style of KJV, in particular, enabled it to become a large influence on the language. Since the Bible was read during the liturgies, its rhythm and expressions became rooted in English vernacular and soon entered the memory of everyman [14, p. 25].

The impact of the KJV on English language development is as fundamental as that of Shakespeare [13, p. 110]. Shakespeare’s works that have had an unsurpassed influence on the language also date back to the late Renaissance when English just began to become its own language [14, p. 253]. Due to its sophisticated literary style, the King James Bible continues to serve as a benchmark and inspiration to a raft of writers, artists, and politicians throughout the English-speaking world [2, p. 7]. The King James Version, however, has contributed to far more than just English language. It has also had a profound influence on

the Western culture that can be traced through centuries of literature, art, and traditions [20, p. 87].

Despite often called an Authorized Version, the King James Bible was never officially pronounced as such by an edict and has gained its recognition and popularity by public acclamation alone [20, p. 52]. Up to this day, it serves as the only or one of the sanctioned English translations among many denominations, such as Episcopalians, Eastern Orthodox, Baptists, Pentecostals, Presbyterians, and Mormons, to mention just a few and in no particular order [6, p. 1].

Most importantly, the King James wording continues to enrich our everyday speech. The magnitude of the KJV influence upon the English language can be analyzed through the five hierarchical domains of language: phonology, morphology, syntax, semantics, and pragmatics. The theoretical framework suggests that units of lexicon, semantics, and pragmatics are the most influenced by the KJV levels of language [3, p. 113]. As it was mentioned before, while the King James wording was very different from the flux, scorned as barbarous Elizabethan English of the 17th century and largely contributed to it becoming esteemed as a stabilized language of poets and scholars, the KJV language did not exactly replace the Elizabethan one [14, p. 24-25]. Its linguistic qualities, especially grammar, were rather complex for the public at large to adapt. Instead, the historical and sociolinguistic context of the King James Bible publication has given it a much larger linguistic power, that is, to popularize the imagery, expressions, idioms, rhythm and alliteration of the Scripture – the book that almost every household owned and cherished, and that we often unknowingly refer to on a daily basis all because our ancestors once used it as a bedside book and an indispensable guide through life.

WORKS CITED

1. Arnold, Jonathan. "John Colet, Preaching and Reform at St Paul's Cathedral, 1505-19." *Reformation & Renaissance Review*, vol. 5, no. 2, 2003, pp. 204–229., doi:10.1558/rarr.5.2.204.36250.
2. Bartlett, John. *Bartlett's Bible Quotations*. Little, Brown, 2006.
3. Crystal, David. *Begat: the King James Bible and the English Language*. Oxford University Press, 2011.
4. Farris, Michael. *From Tyndale to Madison: How the Death of an English Martyr Led to the American Bill of Rights*. H Pub. Group, 2007.
5. Gourley, Bruce. "Shakespeare, the King, and the KJV." *Baptists Today*, 18 Feb. 2016, baptiststoday.org/shakespeare-the-king-the-kjv/.
6. Gryboski, Michael. "Top 5 Church Denominations That Use KJV Bible the Most." *The Christian Post*, Christian Post, www.christianpost.com/news/top-5-churches-that-use-kjv-bible-the-most.html.
7. *Holy Bible*: KJV of 1611, World Home Bible League, 1994, *Micah 4:4*.
8. *Holy Bible*: KJV of 1611, World Home Bible League, 1994, *Genesis 1:3*.
9. *Holy Bible*: KJV of 1611, World Home Bible League, 1994, *Psalms 72:9*.
10. *Holy Bible*: KJV of 1611, World Home Bible League, 1994, *Leviticus 16:8*.
11. *Holy Bible*: KJV of 1611, World Home Bible League, 1994, *Genesis 10:8*.
12. *Holy Bible*: KJV of 1611, World Home Bible League, 1994, *Preface*.
13. McCrum, Robert, et al. *The Story of English*. Faber and Faber, 2011.

14. McGrath, Alister E. *In the Beginning: the Story of the King James Bible*. Hodder & Stoughton, 2011.
15. Moynahan, Brian. *God's Bestseller: William Tyndale, Thomas More, and the Writing of the English Bible-- a Story of Martyrdom and Betrayal*. St. Martin's Press, 2003.
16. Nicolson, Adam, et al. *God's Secretaries the Making of the King James Bible*. Blackstone Audio, 2012.
17. Nielson, Jon, and Royal Skousen. "How Much of the King James Bible Is William Tyndale's?" *Reformation*, vol. 3, no. 1, 1998, pp. 49–74., doi:10.1179/ref_1998_3_1_004.
18. Paisley, Ian R. K. *My Plea for the Old Sword: the Unsurpassable Pre-Eminence of the English Authorized Version (KJV) of the Holy Bible*. Ambassador, 1997.
19. Reeves, Ryan. "Henry VIII, the Reformation, and the First Authorized Bible." *The Gospel Coalition (TGC)*, The Gospel Coalition, 10 Aug. 2016, www.thegospelcoalition.org/blogs/ryan-reeves/henry-viii-the-reformation-and-the-first-authorized-bible/.
20. Ryken, Leland. *The Legacy of the King James Bible: Celebrating 400 Years of the Most Influential English Translation*. Crossway, 2011.
21. Ryken, Leland. *The Word of God in English: Criteria for Excellence in Bible Translation*. Crossway Books, 2003.
22. Schmitt, Charles B., et al. *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*. Cambridge University Press, 2009.

Рябуха Т. В., Гостіщева Н. О.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ПОДОЛАННЯ ЛЕКСИЧНОГО БАР'ЄРУ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає "мовний бар'єр" як «ускладнення в спілкуванні, пов'язане з незнанням якої-небудь мови» [1, с. 62].

Одним з різновидів мовного бар'єру є лексичний бар'єр. Причини лексичних бар'єрів різні, але найбільш часто зустрічаються лексичні бар'єри, першопричиною яких є банальне незнання слів. За підрахунками лінгвістів, словниковий запас, яким обходиться в повсякденному спілкуванні англомовний європеєць, становить близько тисячі слів. Активний словниковий запас становить приблизно дві-три тисячі слів. Таким чином, для володіння мовою на початковому рівні досить кількох сотень часто вживаних слів. Ось приблизна градація обсягу словникового запасу: (1) до 1500 слів – дозволяє спілкуватися і читати англійську літературу на початковому етапі освоєння мови; (2) до 3000 слів – дозволяє впевнено спілкуватися на побутовому рівні і швидко читати неспеціалізовану англійську літературу; (3) до 5000 слів – передбачає вільне читання англійської преси та англійської спеціалізованої літератури; (4) до 8000 слів – достатньо для всебічного спілкування англійською мовою, читання англійської літератури будь-якого ступеня складності, перегляду телевізійних передач та фільмів англійською мовою [7].

Зрозуміло, ці цифри не можуть бути абсолютними. Активний словниковий запас людини динамічний, він змінюється протягом усього її життя в залежності від того, в якому середовищі живе людина, чим займається, де працює тощо. Тому ті, хто вивчають іноземну мову повинні постійно збільшувати словниковий запас і, насамперед, його активну складову.

Вивчаючи іноземну мову важливо пам'ятати, що в усіх мовах існує велика кількість полісемантичних слів. Так, наприклад, англійське слово "set" має 58 значень як іменник, 126 як дієслово, 10 як прикметник, утворений від діє прикметника. Крім того, англійські слова можуть набувати контекстуальні значення, які будучи не кодифікованими у словниках, можуть стати непереборними бар'єрами під час спілкування. Так, наприклад, слово "job" з базовим значенням "робота" в контексті "at the door of each job his heart shrunk" набуває інше значення, а саме: "установа", "організація" [5].

Морфологічна форма теж може ускладнювати розуміння і розпізнавання англійських слів. Специфіка англійської мови полягає в тому, що морфологічна структура англійських слів, яка має всього декілька флексій, на відміну від української мови не обтяжена морфологічними показниками частин мови, роду, типу відміни або дієвідміни. Так, англійський дієслово "do" у теперішньому невизначеному часі має лише один морфологічний показник "-es" в 3-ій особі однини. (she / he / it – does), в той час як в українській мові дієслово "робити" в теперішньому часі буде мати різні морфологічні показники для 1-ої, 2-ої та 3-ої осіб однини і множини: I do / Я роблю; You do / Ти робиш; He/she/it does / Він/вона/воно робить; We do / Ми робимо; You do / Ви робите; They do / Вони роблять [2].

Складніше з англійськими похідними словами. Необхідно знати основні суфікси і префікси, які використовуються для утворення нових слів, щоб правильно зрозуміти і перекласти ці слова. Так, в англійській мові суфікс "-ist" часто використовується для утворення іменників, які позначають професіоналів, прихильників громадського або наукового напрямку, наприклад: "a specialist" (фахівець), "a naturalist" (натураліст), "an economist" (економіст), "a scientist" (вчений), "a chemist" (хімік), "a moralist" (мораліст). Суфікс "-ian" використовується для утворення іменників, які позначають національність, наприклад: Ukrainian (українець), Russian (росіянин), Bulgarian (болгарин), а префікс "un-" використовується для передачі негативного значення, наприклад, "unpleasant" (неприємний), "unlucky" (нещасливий), "unmake" (руйнувати). Як видно з прикладів, знання специфічних суфіксів і префіксів полегшує ідентифікацію слів англійської мови, тим самим, знижуючи ймовірність виникнення лексичного бар'єру [2].

На нинішньому етапі розвитку англійської мови словоскладення є найбільш продуктивним різновидом англійського словотвору. Слово, утворене таким чином, називають композитом. Існують певні труднощі під час виявлення їх значення, що може привести до виникнення лексичного бар'єру. За типом відносин між компонентами композитів виділяються: (1) ендоцентричні композити, значення яких є сумою значень складових його елементів, наприклад, blackboard (різновид дошки); (2) екзоцентричні композити, значення яких не визначається жодним із його складових елементів, наприклад, "killjoy" означає "зануда" (а не "убивчі веселощі"), а "lazybones" означає "ледар" (а не "ледачі кістки"); (3) композити-додатки (складні утворення з двох основ, які знаходяться у відношенні опозиції); наприклад, "bittersweet" має властивості обох компонентів "sweet" і "bitter" і перекладається як "прикраси і радості" [9].

Ще одна причина виникнення лексичного бар'єру – це явище конверсії, коли під впливом синтаксичного навантаження з однієї частини мови утворюється інша без будь-яких змін у зовнішній формі слова. В англійській мові практично кожне слово може бути трансформовано в іншу частину мови в результаті конверсії. Найбільш поширеною моделлю конверсії є утворення дієслів з іменників, наприклад, "a fiddle" (скрипка) трансформується в "to fiddle" (грати на скрипці). При конверсії дієслово і іменник нічим не відрізняються один від одного, тому визначити, що позначає слово (дію або предмет) можна в основному лише через його синтаксичної функції в реченні, наприклад: (1) підмет: Light is a form of energy; (2) означення: We study light diffusion; (3) присудок: I light a candle [2].

Лексичний бар'єр може виникнути також, коли зустрічаються слова або вирази з прецедентних текстів. У цьому випадку причиною лексичного бар'єру стає відсутність відповідних фонових знань. Найбільш частим випадком такого виду бар'єрів є безеквівалентна лексика, представлена реаліями або термінами. Наприклад, відомо, що страхова, банківська, податкова справа розвивалися в основному в США. Тому такі англійські терміни, як "investment" (інвестиції), "merchandising" (мерчендайзинг), "leasing" (лізинг), "marketing" (маркетинг), "manager" (менеджер) довгий час не мали аналогів в українській мові і, отже, були реальним бар'єром у міжкультурної комунікації [8].

Прецедентні тексти, які містять велику кількість національних реалій, також вимагають попереднього з'ясування їх значення. Для непідготовленого читача або слухача такі лексичні одиниці та словосполучення як "gone with the wind", "the call of the wild", "man Friday" навряд чи можуть бути зрозумілі відразу. Так, наприклад, вираз "gone with the wind" у значенні "безслідно зникнути, канути в минуле" став популярним після публікації роману М. Мітчелл "Віднесені вітром" (англ. «Gone with the Wind»). Вираз "the call of the wild" у значенні "поклик предків" з'явився з легкої руки Дж. Лондона і був використаний в назві його роману «Поклик предків» (англ. «The Call of the Wild»). Вираз "man Friday" з'явився після публікації роману Д. Дефо «Робінзон Крузо» (англ. "Robinson Crusoe"), де використовувався як власне ім'я П'ятниця, а потім став прізвиськом зі значенням "вірний та відданий слуга" [8].

Фразеологізми також можуть стати серйозним бар'єром у міжкультурній комунікації. Одні фразеологізми легко перекладаються, наприклад: "seize the bull by horns" – "взяти бика за роги", а інші потребують пояснення: англійський вислів "between the devil and deep blue sea" може позначати "між двох вогнів", при буквальному переклад "між чортом і глибоким синім морем" [4].

Особливе значення в будь-якій національній мові мають прислів'я та приказки. Під час перекладу того, що є частиною культури одного народу, на мову іншого народу треба враховувати всі особливості тієї чи іншої мови. Наприклад, українець не відразу зрозуміє англійське прислів'я "the pot calls the black kettle", яке буквально може бути перекладено як "горщик обзиває цей чайник чорним". Українським еквівалентом цього прислів'я могло б стати "чия б корова мукала, а твоя б помовчала". Разом з тим, якщо спробувати зробити ще один «зворотний переклад» цього прислів'я англійською мовою, то вийде абсолютно далекий від вихідного англійського прислів'я варіант: "anyone's cow may moo, but yours should keep quite" [4].

Пласт англійської лексики, який має певне стилістичне забарвлення теж може стати лексичним бар'єром. Наприклад, вираз "Show me, please, the geography of the house" слід розуміти як "Покажіть мені, будь ласка, туалет". В даному випадку "the geography of the house" використовується евфемістично замість слова "туалет" [8].

Лексичним бар'єром можуть виступати пароніми – однокореневі слова, близькі за звучанням, але різні за значенням. Наприклад, "specially – especially". Наявність спільного кореня призводить до того, що паронімічні пари можуть частково збігатися за значенням. Це і створює умови для їх плутанини. В реченні "It was absolutely sensible decision" слово "sensible" означає не "чутливий", а "розумний"; "чутливий" – це його паронім "sensitive".

Крім паронімів однієї мови існують так звані міжмовні пароніми, які інакше називаються «хибними друзями перекладача». Це – слова, які однаково звучать у різних мовах, але мають різні значення, наприклад: "sympathy" – це не тільки "симпатія", але й "співчуття"; "virtual" – не тільки "віртуальний", але й "фактичний" [6]. Незнання або недостатнє знання такого пласта лексики може призводити до зриву комунікації.

Ще однією суттєвою причиною виникнення лексичного бар'єру є лексична інтерференція. Лексичною інтерференцією називають втручання лексики однієї мовної системи в іншу, що зазвичай призводить до буквализмів. Наприклад, слово "magazine" означає "ілюстрований журнал", а не "магазин"; "aspirant" – це "офіцер, який має молодше військове звання аспірант", а не "аспірант" [8].

Як бачимо, "за кожним словом стоїть уявлення про світ, зумовлене національною свідомістю, і кожне іноземне слово є відображенням іноземної культури" [3, с. 45]. А тому, проаналізовані нами різні лексичні бар'єри під час міжкультурної комунікації повинні бути відомі викладачам англійської мови, щоб при навчанні студентів вони могли використовувати спеціальні вправи для подолання зазначених лексичних бар'єрів та усунення пов'язаних з ними збоїв комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / [Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.: "Перун", 2005. – 1728 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980. – 352 с.
3. Куликова Л. А., Тарасенко Т. В. Діалог культур у теорії міжкультурної комунікації та практиці викладання іноземних мов // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2017. – №18. – С. 42-46.
4. Логвинова В. С., Белан Н. В. Сложности перевода фразеологизмов, пословиц и поговорок с английского языка [Електр. ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2009/Philologia/44374.doc.htm
5. Многозначность английских слов [Електр. ресурс]. – Режим доступа: <http://englishocean.ru/166-mnogoznachnost-anglijskikh-slov>
6. Паронимия как лексическая проблема перевода [Електр. ресурс]. – Режим доступа: <http://fridge.com.ua/2011/09/paronimiya-kak-leksicheskaya-problema-perevoda>

7. Поговорим о словарном запасе иностранного языка [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <https://habr.com/post/126189/>

8. Сдобников В. В. Теория перевода. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 448 с.

9. Сизов М. М. Развитие английского газетного заголовка / Обучение научных работников иностранным языкам. – М.: Наука, 1984. – С. 130-141.

Ягільнікі І. О., Денисенко Н. В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

АНГЛО-УКРАЇНСЬКИЙ ПЕРЕКЛАД СЛІВ-ПІДСИЛЮВАЧІВ

Одним із найважливіших питань сучасного перекладознавства є вирішення проблеми перекладної адекватності, співвідношення смислу вихідного та цільового текстів і мовленнєвих засобів, які виражають цей смисл. У рамках даної проблеми значної ваги набуває питання про відтворення значень емфатичних мовних елементів, які є невід'ємним складником авторської стилістики. Наша робота присвячена дослідженню способів відтворення емфатичності англійських художніх текстів в українському перекладі. Важливість такого дослідження зумовлена необхідністю вирішення як теоретичних, так і практичних проблем художнього перекладу.

Актуальність теми визначається недостатньою вивченістю комунікативного та стилістичного аспектів перекладу. Значне розширення міжнародних культурних зв'язків і потреба у високохудожніх перекладах творів, що передбачає посилену увагу до всіх аспектів вихідного та цільового текстів.

Метою роботи є з'ясування особливостей відтворення лексичних емфатичних засобів англійської мови в українському художньому перекладі та їх цілісний аналіз.

Дослідження проведено на матеріалі англійських художніх творів та їхніх українських перекладів.

Об'єкт аналізу - лексичні емфатичні засоби англійської мови, ужиті в художній літературі, та їх переклади українською мовою.

Предметом дослідження є особливості та прийоми перекладу українською мовою емфатичних засобів в англійських прозових творах.

Оскільки досягнення динамічної еквівалентності в перекладі вимагає добору адекватних мовних засобів, працюючи над першотвором, насиченим словами-підсилювачами, перекладачі повинні чітко уявляти семантичну парадигму того чи іншого лексичного підсилювача та, відповідно, його функцію в певному контексті. Проблема семантичної ідентифікації пов'язана з динамічною природою самої мови і, зокрема, тяжінням до змін у значенні слів, що виражають ступінь певної ознаки, якості, способу чи дії тощо. Так, науковці зазначали, що „слова градації нестабільні, похитні за своєю природою” [2, с. 18]. Звичайно, слова-підсилювачі підпорядковуються загальномовним процесам стабілізації значення, однак не всі його компоненти фіксуються у словниках, що нерідко вимагає від перекладача індивідуальних творчих рішень. Про семантичну нестабільність посилювачів пишуть деякі вчені показуючи це явище на прикладі лексеми *rather*: „ступінь наявності певної ознаки,

що виражається інтенсифікатором *rather*, є результатом суб'єктивної інтерпретації" [3, с. 108].

Суб'єктивність ступеня оцінки певної якості чи способу дії простежується в семантиці англійських слів-посилювачів *though, enough, rather, quite*:

She was a pretty nice girl, though (J. Salinger "Catcher in the Rye", p. 11). – *Хоч загалом дівчина досить нічогецька* ("Над прірвою у житті", пер. О. Логвиненка, с. 12).

Ain't you a sweet-scented dandy, though? (M. Twain, "The Adventures of Huckleberry Finn" p. 28) – *Чи ти ба, яке пещене!* ("Пригоди Гекельбері Фінна", пер. О. Тараненко, с. 233).

I was rather startled by your sudden appearance in the road; and I am, even now, quite unable to account for it (W. Collins "The woman in White", p. 15) – *Мене трохи збентежила ваша раптова поява. Я й досі ніяк не можу собі це пояснити* ("Жінка в білому", пер. О. Мокровольського, с. 31).

Суб'єктивність авторської позиції зумовлює певну варіативність перекладацьких рішень. Так, у наведених вище прикладах бачимо, що при відтворенні посилювача *though* перекладачі вдаються до різних контекстуальних замінів (у першому реченні – це лексема - підсилювач *досить*, у другому – просторічне підсилювальне *ба*) та пермутації. При відтворенні підсилювача *rather* О. Мокровольський знижує ступінь збентеження мовця добираючи відповідник *трохи*. Однак емпатична рівновага відновлюється у наступному реченні, де суб'єктивний обмежувальний підсилювач *quite* відтворюється за допомогою категоричного *ніяк*.

Семантична гнучкість підсилювачів викликана також практикою слововживання. Оскільки комбінаторна валентність слова не є чимось постійним і незмінним, розширення діапазону потенційних словосполук спричиняє виникнення нових значень. Нейтральні за своїм значенням слова стають підсилювачами. І це слід урахувати при перекладі з метою адекватного відтворення емпатичних речень англійської мови українськими посилювальними конструкціями чи словами.

Таким чином, нестабільність, гнучкість, динамічність та суб'єктивність посилювачів є їхньою об'єктивно існуючою статичною характеристикою як у мові оригіналу, так і в мові перекладу.

Спектр функцій, що виконують посилювачі, досить широкий. Відомо, що засоби вираження посилення використовуються мовцем для того, щоб підкреслити, виділити різноманітні відтінки змісту в діалозі, зазначити свою позицію та справити бажаний перлокутивний ефект на отримувача повідомлення. Посилювальні засоби виконують у мовленні з одного боку, емоційну та експресивну функції й тим самим впливають на сприйняття цільової аудиторії, а з іншого – модифікують значення слів, що є їхніми безпосередніми синтагматичними партнерами [3, с. 27], та виражають суб'єктивне ставлення мовця до предмета повідомлення, емпатизують певний його сегмент, надаючи йому емоційності та експресії [2, с. 88].

Саме тому робота перекладача над відтворенням емпатичного потенціалу вихідного тексту повинна починатися з визначення функції посилювача в ньому. Нерідко різні способи вербалізації тотожної комунікативної ситуації спонукають перекладачів вдаватися до комплексного перетворення вихідного речення:

He was pretty nice about it (J. Salinger "The Catcher in the Rye", p. 13). – *Говорив досить спокійно, мило* ("Над прірвою у житті", пер. О. Логвиненка, с. 17).

У цьому реченні перекладач зберіг лише одну лексичну паралель оригіналу – посилювач *pretty* – *досить*, відтворивши його прямим відповідником. У наступному прикладі посилювач *really* є одним із низки засобів створення комплексної емфазы, що залучає також використання лексеми-підсилювача та повторення граматичної конструкції:

Yes, we did. We really did (J. Salinger "The Catcher in the Rye", p. 13). – *Атож, мав, - кажу. – Ми з ним трохи погомоніли* ("Над прірвою у житті", пер. О. Логвиненка, с. 17).

Як бачимо, синтаксичний малюнок оригіналу зазнає значної модифікації в перекладі, в якому також не простежуються лексичні паралелі. Однак, емфатичний заряд вилученого посилювача відтворюється додаванням підсилювальних слів *атож* і *кажу*.

Слід зазначити, що прикметною рисою посилювачів є їхня бінарність, адже, з одного боку, - це повнозначні слова, а з іншого - це семантично нівельовані лексичні одиниці, центральною семою яких є посилення ознаки, якості, дії тощо. Отже, прислівники-посилювачі виражають ступінь емфатичності словосполучення й не несуть жодної додаткової інформації. Слова-посилювачі характеризуються здатністю посилення значень інших слів, втрачаючи при цьому власне значення й змінюючи свої граматичні функції. „Інтенсифікатори – функціональні слова, позбавлені конкретного предметно – логічного змісту, семантика яких має абстрактний характер і полягає у вираженні більшого, порівняно з нормою, ступеня ознаки” [4, с. 7]. Підсилювачі уможливають вихід за межі звичного, нейтрального, стилістично немаркованого, тим самим створюючи емфазу, яку необхідно адекватно відтворити засобами цільової мови. Посилювач є засобом створення неординарного ступеня інтенсивності [5, с. 29]. І саме таку неординарність оригіналу треба замінити цільовою неординарністю.

При доборі адекватного відповідника пріоритетними є не семантичні компоненти повнозначного прислівника, а емфатична функція, виконувана ним у ролі посилювача. Наприклад:

Sometimes I act a lot older than I am-I really do-but people never notice it. People never notice anything. Old Spencer started nodding again. He also started picking his nose. He made out like he was only pinching it, but he was really getting the old thumb right in there (J. Salinger "The Catcher in the Rye", p. 15). - *А інколи я взагалі поводжуся так, ніби я багато старший, ніж справді, **слово честі**. Тільки цього чомусь **ніхто** не помічає. Люди **взагалі нічого** не помічають. Спенсер знов закивав головою. Ще й заходився, каналія, колупатись у носі. Він, правда, вдавав, ніби тільки чухає ніс, але **насправді** вже запхав у ніздрю весь палець* ("Над прірвою у житті", пер. О. Логвиненка, с. 18).

Виділені підсилювачі вихідного уривку відтворюються шляхом добору функціональних, а не формальних відповідників. Причому спостерігається вже згадувана нами поліваріантність перекладу слів - підсилювачів. Так, перекладна парадигма посилювача *really* включає такі слова та вирази-підсилювачі, як *справді*, *слово честі*, *насправді*; контекстуальними відповідниками категоричного підсилювача *never* в українському перекладі є *ніхто* та *взагалі нічого*. Попри семантичну асиметрію між посилювачами оригіналу та перекладу, уважаємо, що перекладач адекватно відтворив емфатичний потенціал першотвору та зберіг напруження, з яким говорить Колфілд зі Спенсером.

На основі аналізу різних класифікацій посилювачів доходимо висновку про їхню функціональну (емфатизатори значення безпосередніх синтагматичних партнерів) та семантичну (їх поєднує інваріантна сема інтенсивності) єдність. Незважаючи на те, що практично всі мовні засоби, які відображають емоції, мають підсилення [4, с. 24], у цій сукупності на кожну рівні мовної системи існують розряди одиниць, функціональна спеціалізація яких полягає у вказівці на посилений характер ознаки, дії, якості або стану. Розглянемо способи перекладу лексичних одиниць, які містять виражену сему інтенсивності. Найчастіше вона наявна в прислівниках-посилювачах, які походять від прикметників, що позначають емоції: *frightfully*, *stunningly*, *awfully*, *terribly*. Зазначимо, що спектр емоцій, які стали семантичним тлом для виникнення підсилювачів, помітно ширший в англійській мові, адже найчастотнішим еквівалентом наведеного синонімічного ряду є український лексичний підсилювач *страшенно*, що також втратив свою інгерентну негативну конотацію.

KAY (with tremendous irony): I say! You three must have been terribly good in the charade, weren't you? (J.B. Priestley "Time and the Conways", p. 48)

KEЙ: Слухайте, ви троє! Ви, треба думати, блискуче розіграли свою частину шаради? (пер. наш - А. К.).

Наведений приклад ілюструє перекладацьке рішення добору функціонального відповідника та відмову від можливого формального. Вдаючись до компресії підсилювального виразу *terribly good*, перекладач послуговується монолексемним еквівалентом *блискуче*, який адекватно відтворює емфатичність оригіналу. Такий крок ще раз свідчить про те, що інтенсифікатори практично позбавлені власного змісту і, з'являючись в емоційно - забарвлених контекстах, збільшують силу емоцій тієї чи іншої модальності, яка стає прагматичною домінантою при перекладі.

Утративши інгерентну негативну конотацію, посилювачі, які у своєму вихідному стилістично немаркованому значенні виражають страх, жах тощо, можуть набути в контексті як позитивної, так і негативної адгерентної конотації. Тому вислів *terribly good* сприймається не як оксиморон, а як подвійна позитивація. Посилювальне слово стає логічним опертям при перекладі та доборі адекватного функціонального відповідника. З іншого боку, сполучаючись зі словом із негативною конотацією, посилювач примножує її в конкретному контексті.

I am perfectly in earnest (Bova B. "Jupiter", p.102). – *Я кажу це цілком серйозно* (Переклад наш. – А. К.).

Полеквівалентність англійського слова-посилювача *perfectly* реалізується в українських перекладах словами різного ступеня підсилення, шкала семантичного посилення яких має такий вигляд: *цілком/цілковито-дуже-чудово-абсолютно*. Зазначені лексеми є ідеографічними синонімами, широкий спектр яких допомагає перекладачеві віднайти саме той еквівалент, який найкраще відтворює ілюкутивну силу вихідного повідомлення та створює емфатичну паралель у перекладі, що відповідає визначеним „суспільно-ситуативним умовам” [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли; [пер. с франц. К.А. Долинина; под ред. Е.Г. Эткінда; вступит. статья Р.А. Будагова]. – М.: Изд-во иностр. лит., 1961. – 393с.

2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Бархударов Л.С. – М: Международные отношения, 1975. – 395 с.
3. Бережан С.Г. Сопоставительное изучение микросистем лексики и обоснование системного характера переводных словарей / С.Г. Бережан // Методы сравнительного изучения языков. – М.: Наука, 1988. – С. 32-37.
4. Березинський В.П. Українсько-англійські семантико-стилістичні паралелі на морфологічному рівні (на матеріалі англ. худ. перекладів з укр. мови) / В.П. Березинський. – Львів: Вид-во Львівського ун-ту, 1972. – 269 с.
5. Ванников Ю.В. Явление парцелляции в современном русском языке: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 "Русский язык" / Ю.В. Ванников. – М., 1965. – 39 с.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Волкова І. В., Педаш Т.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Науковці вбачають умотивування освіти, реалізацію її особистісно орієнтованого спрямування в особливому способі існування знань, умінь, освіченості, які сприяють самореалізації, знаходженню індивідом власного місця у світі – компетентності (В. Болотов, В. Серіков).

Проблему компетентісно орієнтованої освіти вивчають відомі міжнародні організації: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів, документи яких визначають якість як стратегію й одночасно критерій розвитку сучасної освіти, інтегративний показник цілепокладання, процесу і освітнього результату. Ідея компетентісно спрямованої освіти в Україні стає стрижневою інноваційною домінантою всіх основних перетворень у цій сфері. Цю тему активно досліджують вітчизняні науковці Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко Н. Хоружа та інші. Готовність українських педагогів запровадити компетентнісний підхід у систему освіти зафіксовано у Державних стандартах базової і повної середньої освіти (2003 р.).

На основі аналізу наукових джерел можна виділити декілька напрямів у визначенні змісту, структури та функцій педагогічної компетентності. Переважно вони побудовані на психологічній теорії діяльності (О. Леонт'єв, С. Рубенштейн) та по елементному аналізу педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, С. Кара, Л. Мітіна, В. Сластьонін, І. Зязюн, Н. Бібік, Б. Гершунський, Л. Кондрашова). Питанням професійної компетентності вчителя та дослідженню її складових присвячені роботи І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Хуторського, Н. Глинянюк, Є. Павлютенкова та інших. Однак, у наукових дослідженнях, присвячених аналізу професійно-педагогічної діяльності, лінгводидактична компетентність як головна складова педагогічної майстерності не розглядається. Недостатньо досліджена також проблема теоретичних основ удосконалення зазначеної компетентності вчителів української мови, відсутні системні дослідження структури та складових цієї категорії, можливих рівнів розвитку цієї категорії а також критеріїв їх визначення.

Мета статті – теоретична розробка поняття «лінгводидактична компетентність учителів української мови» і дослідженні місця цієї категорії в структурі професійно-педагогічної компетентності словесників.

Слідом за Н. Кузьміною професійно-педагогічну компетентність розглядаємо як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином

структурувати наукове і практичне знання з метою кращого розв'язання педагогічних задач» [1, с. 3]. У структурі педагогічної компетентності науковець виділила п'ять складових, у тому числі і методичну компетентність у галузі способів формування знань і вмінь учнів.

Виходячи із досліджень учених у площині методичної діяльності (О. Анісімова, Р. Боданової, О. Кочетової, О. Лебедевої), розглядаємо методичну компетентність як найважливіший компонент професійно-педагогічної компетентності та встановлюємо залежність розвитку цієї компетентності від якості діяльності.

Під час обґрунтування моделі професійної компетентності вчителя, О. Лебедева в структурі методичної компетентності, як важливої складової професійної, виокремила загальнометодичну (дидактичну) компетентність і спеціальні методичні компетентності [2, с. 6-10]. Досліджуючи шляхи формування методичних компетенцій майбутніх учителів думку О. Лебедевої поглибила Н. Зеленко, розкривши кожен із складників.

Наше дослідження дозволило виділити наступні складники методичної компетентності вчителя.

Загальнометодичні компетентності віддзеркалюють культуру методичної діяльності вчителя та розподіляються на:

- мотиваційну компетентність (особисте зацікавлення вчителя самопроєктуванням розвитку методичної підготовки);
- когнітивну (здібність педагога до вдосконалення методичної підготовки);
- інформаційну (рівень сформованості у вчителя вмінь і навичок отримання, обробки та використання інформації в процесі самопроєктування методичної підготовки на сучасному теоретико-методологічному рівні);
- комунікативну (уміння налагоджувати та проєктувати педагогічно доцільні взаємовідносини);
- соціальну (усвідомлення соціальної важливості власного методичного розвитку).

Спеціальні методичні компетентності учителів вибудовуються на знаннях із фахової дисципліни та методики її викладання. Вони включають:

- цільову – здатність учителя визначати мету навчання;
- змістову – здатність визначати зміст навчання;
- проєктувальну – здатність до проєктування освітнього процесу;
- рефлексивну – здатність до обґрунтування ефективності обраних методичних підходів;
- моніторингову – здатність до відстеження результатів навчання.

Проблему особливостей структури методичної компетентності учителів української мови слід розглядати з огляду на специфіку професійної діяльності словесників.

Насамперед, нормативно-правові документи сучасної освіти стосовно навчання української мови (Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова, Державна національна програма «Освіта. (Україна XXI століття)», Концепція мовної освіти 12-річної школи, чинні програми з української мови) відбивають специфіку професійної діяльності вчителя української мови за наступними показниками:

- організувати ґрунтовне вивчення української мови, що створює широкі можливості для розвитку мислення і мовлення учнів, формування їхнього світогляду;

- створити умови для набуття дітьми знань про мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію і закони розвитку; сформуванню уявлення про роль мови в ментальності українського народу, розвитку інтелекту людини, тобто сформуванню мовну компетентність учнів;

- сформувати систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати й продукувати власні усні й писемні висловлювання різних стилів, видів, типів і жанрів), потрібних сучасним школярам для спілкування в різних життєвих ситуаціях (мовленнєву компетентність);

- сформувати комунікативну компетентність учнів шляхом створення на уроці умов для свідомо-практичної мовленнєвої діяльності дітей (реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до навчання української мови);

- навчити дітей самого процесу одержання і передачі інформації;

- реалізувати моральний аспект навчання мови, який передбачає формування національної особистості;

- навчити дітей розуміти красу рідної мови, її гармонійність, ритмомелодику, відчути багатство емоційно-експресивного забарвлення висловлювань шляхом реалізації естетичного аспекту навчання української мови;

- спрямувати процес викладання рідної мови на формування національної свідомості та світогляду учнів;

- здійснити навчання мови на основі народної педагогіки і дидактики, у тісному зв'язку з національною і загальнонародською культурою.

По-друге, на специфіку методичної компетентності вчителів української мови впливає розрізнення науковцями загальної методики – методики навчання мови (лінгводидактики) і часткової, конкретної. У підручнику з методики навчання української мови (за редакцією М. Пентиліюк), зазначається, що «лінгводидактика – термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, визначаються труднощі засвоєння матеріалу з мови та їх причини, визначаються принципи та методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції» [3, с. 7]. Термін «лінгводидактика» увів до наукового вжитку М. М. Шанський на означення головним чином теоретичних основ методики рідної мови, що стосуються змісту, форм, методів і засобів навчання. «Щодо другої спорідненої мови, якою є в російськомовних школах України українська мова, лінгводидактика, крім названих питань, досліджує характер білінгвальних явищ, урахує вплив на якість навчання транспозиції та інтерференції і на цій основі вибудовує відповідні методичні рекомендації» [4; с. 10]. Конкретна методика займається вивченням різних розділів та аспектів шкільного курсу мови, наприклад, фонетики, лексикології, будови слова, словотвору та ін., роботи над орфографічними помилками, відомостями про текст, стилі та типи мовлення тощо.

І, по-третє, вчені-методисти виділяють специфічні (лінгводидактичні) принципи навчання української мови, до яких належать взаємозв'язок у навчанні споріднених мов (наприклад, української і російської), зв'язок у вивченні розділів курсу, функціонально-стилістична спрямованість у навчанні мови, зв'язок вивчення мови з розвитком мовлення учнів, взаємозалежність усного і писемного мовлення і випереджаюче навчання останнього, вивчення морфології на синтаксичній основі, структурно-

семантичний підхід до вивчення синтаксису, зв'язок навчання пунктуації та виразного читання, вивчення мови на текстовій основі тощо.

Не залишається поза увагою дослідників, лінгводидактів і методистів процес залучення до шкільної практики сучасних навчальних технологій (програмоване навчання, комп'ютеризоване навчання, інтерактивні методи навчання, проблемність у навчанні, вивчення програмового матеріалу укупненими частинами, метод проєктів та інші). Серед методів навчання мови складнішими з них можна визначити евристичну бесіду та спостереження над мовою.

Специфіка методичної компетентності вчителів української мови обумовлюється також зміною сучасного освітнього простору, до якого входять різні типи шкіл: традиційна школа (орієнтована на передачу знань), спеціалізовані школи із поглибленим вивченням одного чи кількох предметів, гімназії, ліцеї, інноваційні школи, засновані на авторських програмах, використанні нових методів і засобів навчання, школи, орієнтовані на одну чи декілька систем освіти.

Ураховуючи, що методична компетентність – це знання, вміння і досвідне оцінювання до об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, вміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння, з огляду на специфіку професійної діяльності словесників, у структурі методичної компетентності вчителів української мови можна виділити складники: загальнометодична (дидактична) компетентність (до загальнодидактичних засад відносять науковість, систематичність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, доступність викладу навчального матеріалу), лінгвометодичні компетентності, які в свою чергу розподіляються на лінгводидактичну компетентність і конкретно-методичну (часткову) компетентність.

Таким чином, приєднаємось до думки Н. Остапенко, яка дослідила структуру професійної компетентності випускника (майбутнього вчителя-філолога) і визначила родову природу поняття «лінгводидактичні компетентності» щодо предметних компетенцій – знань, умінь, оцінних ставлень, навичок і досвіду [5, с. 137].

Наша публікація не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективним напрямом подальших наукових пошуків у контексті визначеної проблематики вважаємо дослідження шляхів удосконалення лінгводидактичної компетентності вчителів української мови в системі підвищення кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н.В. Професионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.:Высшая школа, 1990.-119с.
2. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. – Нижний Новгород. – 2007. – 24с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах/ Колектив авторів за ред.. М.І. Пентиліук. – К: Ленвіт, 2004. – 400с.
4. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник. – К.: Генеза, 2005. — 180 с.

5. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Н.М. Остапенко. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.

Куликова Л. А., Харченко Т. І., Зіненко Н.В.
*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ І ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Сучасна освіта у вищих навчальних закладах діє в нових умовах, які характеризуються глобалізацією і новими комунікаційними технологіями. Інтернаціоналізація в суспільстві потребує налагодження контактів на міжнародному рівні в межах міжкультурної комунікації. Міжкультурна комунікація сприяє формуванню професійнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців і стає актуальною проблемою сьогодення у контексті якості вищої освіти.

Результати досліджень та аналіз публікацій свідчать про те, що питання міжкультурної комунікації є надзвичайно складним та значущим. Серед дослідників, що розглядали проблему міжкультурного спілкування, на увагу заслуговують праці Е. М. Верещагіна [1], В. Г. Костомарова [1], Т. Г. Грушевицької [2], В. Д. Попкова [2], А. П. Садохіна [2], С. Г. Тер-Мінасової [9] та ін.

Е. М. Верещагін і В. Г. Костомаров дають найбільш чітке визначення міжкультурної комунікації як «адекватного взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур» [1, с. 26].

Мета статті полягає у дослідженні ролі міжкультурної комунікації у викладанні іноземних мов та її значення для професійної діяльності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зв'язку з розширенням міжнародних зв'язків зростає освітня значимість вивчення іноземних мов, яка спричинила за собою посилення мотивації у їх вивченні. Розвиток міжнародних зв'язків невіддільний від процесу вивчення і викладання іноземних мов, так як вони є засобом міжкультурної комунікації. Зростаючі потреби суспільства у фахівцях, які володіють іноземними мовами на різних рівнях і в різних аспектах ведуть до перегляду змісту викладання іноземних мов. Вхідження України в Болонський освітній процес ставить перед системою вищої освіти нову мету – активізацію реформ, мотивуючих суб'єкти освітнього процесу до більш активного використання іноземної мови як засобу комунікації [5]. Однак є ще чимало протиріч між усвідомленням важливості ролі іноземної мови в міжкультурній комунікації та її реальним статусом в освітній системі, між обмеженістю сфери поширення іноземної мови, відомості її ролі до рівня засобу зв'язку між викладачем і студентом та усвідомленням потреби в розробці інфраструктури, що підтримує її використання в якості найважливішого інструменту професійної діяльності [2].

Відкритість сучасного суспільства, модернізація професійної освіти викликали потребу в компетентних фахівцях, які вільно володіють хоча б однією іноземною мовою. Це знаходиться в суперечності з невисоким рівнем володіння іноземними мовами в нелінгвістичних закладах вищої освіти. Слід зазначити, що неможливо бути істинним професіоналом, конкурентоспроможним фахівцем без глибокого знання професійно-орієнтованої іноземної мови.

Від кожного випускника установи вищої освіти потрібно засвоєння широкого набору компетенцій, знань і вмінь. Отже, система вищої освіти змушена орієнтуватися на формування полікультурної особистості конкурентоспроможного фахівця, підготовленого до конструктивного системного аналізу подій, що відбуваються в світі і регіоні, а також такого фахівця, який володіє соціокультурною грамотністю і науковим світоглядом.

У професійній підготовці спеціаліста особливого значення набувають гуманітарні дисципліни, важливою складовою яких є навчання іноземних мов в рамках програмної мовної підготовки. Іноземна мова на сучасному етапі модернізації вищої професійної освіти розглядається як важлива передумова успішної діяльності фахівця, а головне – його затребуваності на ринку праці. Сьогодні відзначається високий рівень потреби в якісній мовленевій підготовці, яка дає свободу в усній і письмовій комунікації в процесі майбутньої трудової діяльності, тобто навчання носить професійно орієнтований характер. Зараз від випускників очікується такий рівень оволодіння іноземними мовами, який би дозволив компетентному фахівцю вести професійну розмову і працювати з діловою кореспонденцією на іноземній мові. Майбутні фахівці неминуче стикаються з необхідністю вивчити цілий ряд вимог, кліше та формул ділового спілкування.

Вміння спілкуватися іноземною мовою, особливо в усній формі, в умовах безпосередніх ділових іншомовних контактів стає необхідною умовою освіти сучасного спеціаліста і є одним з найважливіших елементів, що визначають його цінність. Потребу кожного фахівця стає вільне володіння англійською мовою як інтернаціональною. Поряд з цим хотілося б зазначити, що, незважаючи на зростання інтересу до вивчення іноземних мов, на можливість безпосереднього спілкування з іноземцями і на вільний доступ до автентичної літератури, проблема розвитку у студентів готовності до комунікації залишається невирішеною.

При виникненні ситуації живого спілкування, багато студентів губляться і не вступають в дискусію, а якщо і намагаються виразити свою точку зору, то часто порушують етику ділового спілкування. Це пов'язано з тим, що у школах і вузах часто не розробляються правила конструктивної комунікації, не виробляється комунікативна компетенція. Щоб уникнути подібних труднощів у спілкуванні, необхідно виробити такі прийоми навчання, які виявляться здатними заповнити дефіцит комунікації і підготувати майбутніх спеціалістів до реального спілкування.

В історії навчання іноземних мов можна виділити два основних шляхи: а) вивчення мови на основі правил при користуванні скороченою комунікацією; б) вивчення мови на основі комунікації. Перший шлях базується на основі граматико-перекладної системи навчання іноземним мовам. Відповідно до неї, навчання будується на вивченні лексики і граматичних правил з наступним переходом до декодування і породження мови. Практика показує, що цей шлях малоефективний. У такий спосіб «реалізується лише

інформативна функція мови, з чотирьох навичок володіння мовою (читання, говоріння, письмо, розуміння на слух) розвиваються лише навички читання» [6, с. 34].

Другий шлях лежить через комунікацію. Він є більш ефективним, хоча містить багато недоліків. Брак усвідомлення механізмів мови, сформульованих у вигляді правил, знижує якість володіння іншомовним мовленням і збільшує терміни вивчення іноземної мови. Основною дією засвоєння іноземної мови є процес спілкування, мовленнєва комунікація. У процесі комунікації відбувається не тільки обмін думками, почуттями, а й освоєння мовленнєвих засобів, надання їм узагальненого характеру. На цьому етапі здійснюється тісний зв'язок між викладанням іноземних мов і міжкультурною комунікацією. Взаємозалежність між ними дуже очевидна. На кожному занятті з іноземної мови практикується міжкультурна комунікація «на перехресті культур, оскільки за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю уявлення про світ і кожне іноземне слово є відображенням іноземної культури» [4, с. 45].

Навчити людей спілкуватися, висловлювати власні думки, а не лише розуміти іноземну мову є непростим завданням, оскільки «ефективність спілкування, крім знання мови, залежить від умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження, наявності глибоких фонових знань» [8, с. 145].

Навчання іноземних мов в сучасних умовах передбачає також розвиток особистості студента, який бажає брати активну участь в спілкуванні на міжкультурному рівні і самостійно вдосконалюватися. Така здатність формується в ході оволодіння різними типами компетенцій, які перебувають у взаємозв'язку. При цьому під компетенціями розуміється сума знань, умінь і особистісних якостей, які дозволяють навчатися здійснювати різні дії. Вони забезпечують вирішення завдань в різних умовах з урахуванням різних обмежень та реалізуються у видах діяльності і процесах, спрямованих на породження й сприйняття текстів, в зв'язку з певними темами і сферами спілкування із застосуванням відповідних стратегій. При вивченні іноземної мови студент виконує різного роду дії, в процесі виконання яких він розвиває ряд компетенцій: загальну, комунікативну і мовленнєву. Загальні компетенції включають: здатність вчитися, екзистенціальну компетентність, декларативні знання, вміння і навички [3].

Загальні компетенції не є мовленнєвими, вони забезпечують будь-яку діяльність, включаючи комунікативну. Комунікативна ж компетенція є основоположною і трактується як здатність розуміти і породжувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації і комунікативного наміру та дозволяє здійснювати діяльність з використанням мовних засобів. У свою чергу, мовні засоби забезпечують розуміння лексико-граматичних і жанрово-стилістичних особливостей мови і текстів, країнознавчі та соціокультурні знання забезпечують розуміння норм мовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови в конкретних сферах і ситуаціях спілкування.

Виділяються наступні компоненти комунікативної компетенції:

1. Граматична або лінгвістична компетенція, яка передбачає систематичне знання лексичних одиниць, граматичних правил і фонології.

2. Соціолінгвістична компетенція полягає у здатності використовувати адекватні мовленнєві форми і засоби в залежності від мети та ситуації спілкування, від соціальних ролей учасників комунікації. Вона включає в себе знання про систему мови і правила оперування мовними знаннями в мовленнєвій діяльності у різних сферах спілкування й комунікативних ситуаціях.

3. Дискурсивна компетенція виражена у здатності будувати цілісні, зв'язні й логічні висловлювання різних функціональних стилів в усній і письмовій мові на основі розуміння різних видів текстів при читанні та аудіюванні.

4. Соціокультурна компетенція включає всю сукупність знань і уявлень про світ і культуру країни досліджуваної мови, про культурні особливості носія мови, про їхні традиції, звички, норми етикету і поведінки та вміння розуміти і адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури.

5. Самоосвітня компетенція є найбільш актуальною в сучасних умовах, оскільки при оновленні інформації, швидкого розвитку науки неможливо навчити людину на все життя, але є важливим розвинути в ній інтерес до безперервної самоосвіти і накопичення знань [3].

Умовою придбання студентами за порівняно короткий період часу досить високого рівня комунікативної компетенції, яка дозволила б вільно користуватися іноземною мовою в будь-яких видах діяльності, є розвиток в процесі навчання соціальної та комунікативної креативності, які необхідні в повсякденному і професійному спілкуванні.

Показником креативності студента виступає вміння вирішувати завдання, що виникають в процесі міжособистісного спілкування, знаходити вихід з іноді конфліктної комунікативної ситуації, застосовувати різні тактики поведінки для досягнення конкретно поставленої мети. Як прийом для розвитку креативності студентів на заняттях з іноземної мови можна, наприклад, використовувати ділову гру. Ключовий момент у ділових іграх – можливість виконання різних ролей. Тому ігри сприяють формуванню різних точок зору на виниклу навчальну ситуацію і ведуть до її переосмислення.

Цілі використання ділових ігор на заняттях з іноземної мови різноманітні: вдосконалення практичних (мовленнєвих) навичок і умінь, тренування у використанні навчального матеріалу, розвиток творчого потенціалу особистості, підвищення інтересу до занять і ін. При організації ділових ігор, викладач повинен враховувати рівень іншомовної підготовки студентів, щоб поставлені цілі і завдання навчання відповідали їх рівню готовності до сприйняття змісту. Студент може знати всі необхідні правила граматики, знати сотні слів з їх україномовними еквівалентами і не вміти при цьому говорити іноземною мовою. Лише адекватно організована діяльність іноземною мовою може привести до професійних вмінь.

Для студентів немовних вищих навчальних закладів фахівці розробляють велику кількість інструкцій, практичних методичних рекомендацій і пам'яток, у яких показано моделі ситуацій можливого діалогу між представниками українського соціуму та людей, для яких іноземна мова і культура іншомовної країни є рідною, тобто вони є носіями мови. Однак часто виникає інша ситуація, коли в діалог вступають люди, які не є носіями іншої мови і культури. Тому перед викладачем іноземної мови стоїть мета познайомити студентів з тими ситуаціями, які зазвичай виникають під час міжкультурного або полікультурного спілкування, а також з тими мовленнєвими труднощами, з якими вони можуть зіткнутися в процесі такого спілкування. Таким чином, викладач має забезпечити студентів прикладами альтернатив, якими вони зможуть скористатися під час процесу спілкування залежно від того, представником якої країни і культури буде їхній співрозмовник. Необхідно вказувати студентам на безконфліктне та мирне

роз'язання міжкультурних зіткнень і проблем, що в реальній міжкультурній комунікації будуть неминучими. Студенти мають знати, що з діловими партнерами, особливо з іноземцями, для досягнення міжкультурного спілкування слід навчитися керувати стереотипами, усвідомлювати власну поведінку, спрямовувати думки, ставити себе на місце іншої людини і у будь-якій ситуації намагатися знайти ті спільні риси, що не призводять до конфліктних ситуацій, а сприяють об'єднанню людей. Як зазначає П.В. Сисоєв, «порушення та обговорення певних проблем світового масштабу протягом аудиторного заняття має сприяти поступовому формуванню міжкультурного планетарного мислення – здатності студентів побачити свою долю участі, своє місце, відчуті відповідальність та визнати роль у вирішенні глобальних загальнолюдських проблем» [7, с. 8].

На заняттях з іноземної мови для залучення студентів до подібної практики доцільно обговорювати проектні завдання, домашні завдання, організовувати ділові та рольові ігри, презентації, дебати, інтерв'ю, пропонувати проблемні питання. Таким чином критичне мислення студентів розвивається, вони залучаються до дискусій тощо. Такі форми занять, як правило, проводяться із застосуванням фактичного довідкового і статистичного матеріалу. Переможе той, хто використає найбільш переконливі аргументи, докази, правильні мовні засоби для відстоювання власної точки зору.

На виробництві, у бізнесі, у торгівлі мистецтво доступно висловлювати власну думку і переконувати інших високо цінується. Тому в конкурсах на кращий дизайн, загальну концепцію не достатньо однієї лише компетенції, інтуїції і таланту, адже партнерів необхідно примусити слухати та довіряти тобі. Саме тому у професійному навчанні майбутніх фахівців є дуже виправданим проведення конкурсів, змагань, вікторин та використання подібних комунікативно спрямованих завдань.

Отже, основними завданнями навчання іноземної мови на сучасному етапі є: навчання практичного володіння мовою для активного її застосування як в повсякденному, так і в професійному спілкуванні; розвиток і формування у студентів міжкультурної комунікативної компетентності, рівень якої на окремих етапах мовленнєвої підготовки дозволяє використовувати іноземну мову як в професійній діяльності, такі в самоосвітній цілях; вивчення іноземної мови як культурного і соціального феномену, що сприяє підвищенню інтелектуального, загальнокультурного рівня, оволодіння етичними нормами спілкування; розвиток здібностей студентів до самовизначення в спілкуванні і діяльності, розвиток здібностей мислити, говорити, діяти, а в підсумку – саморозвиватися, самовдосконалюватися і самореалізуватися.

Таким чином, іноземну мову можна розглядати як засіб розвитку комунікативної компетентності. Це означає, в першу чергу, вміння адекватно висловлювати комунікативні цілі і стратегії їх досягнення в мовленнєвій формі, а також вміння використовувати норми мовного етикету і соціальної поведінки в ситуаціях міжкультурного спілкування, в яких актуалізується знання ситуативного і соціокультурного контекстів іншомовної спільності.

У статті ми торкнулися лише деяких аспектів досліджуваної проблеми, тому розробка методичних рекомендацій та практичних порад для викладачів з питань міжкультурної комунікації є перспективою подальшого дослідження запропонованої теми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
2. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов. [Электронный ресурс] / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/12790954/page:4/>
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 32-37.
4. Куликова Л.А. Діалог культур у теорії міжкультурної комунікації та практиці викладання іноземних мов / Л.А. Куликова, Т.В. Тарасенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2017. – С. 42-46.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.uira.edu.ua/library/Documents/BolonProz/1/1_5.htm
6. Рябуха Т.В. Роль міжкультурної комунікації у формуванні комунікативної компетенції студентів / Т.В. Рябуха, Н.О. Гостіщева, Т.В. Харченко // Materials of the XIII International scientific and practical Conference «Fundamental and applied science – 2017», Volume 5. – Sheffield: Science and education LTD, 2017. – P. 33-35.
7. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: что это такое? // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2-14.
8. Тарасенко Т.В. Міжкультурна комунікація як компонент професійної підготовки вчителя-філолога // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2015. – С. 144-147.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Слово, 2000. – 298 с.

Лемещенко-Лагода В. В.

*Таврійський державний агротехнологічний
університет, м. Мелітополь*

ОСОБЛИВОСТІ МІКРОСТРУКТУРИ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ ШОТЛАНДСЬКОЇ МОВИ СКОТС

Лексикографія як окремий розділ мовознавства, незважаючи на багаторічну історію розвитку, все ще перебуває на стадії свого становлення. Нові теоретичні ідеї та наукові методи, синтез наявних лексикографічних жанрів та зростання соціального значення словників забезпечують стрімкий розвиток лексикографічної науки в цілому. Потреба в найрізноманітнішій інформації про мову ускладнює й розширює перелік словників, оскільки в одному з них неможливо помістити всю інформацію про неї [1, с. 119]. Саме тому виникають нові лексикографічні галузі, серед яких однією з найважливіших виступає комп'ютерна лексикографія.

Головним предметом дослідження комп'ютерної лексикографії є способи організації словникової статті, структура словників та технологія їх укладання. Як влучно зазначає науковець І. С. Кашеварова, комп'ютерна лексикографія є дисципліною перехідного періоду – періоду переходу від традиційної ручної та рукописної лексикографічної практики, що існувала протягом багатьох століть, до нових інформаційних технологій [2, с. 145]. Натомість, її центральним об'єктом виступає власне комп'ютерний або електронний словник. Беручи до уваги, велику кількість визначень до поняття «комп'ютерний або електронний словник», під цим поняттям, у свою чергу, розуміємо будь-яку лексикографічну працю, яка виконана на машинних носіях, та функціонує завдяки програмам автоматичної обробки та заповнення даних.

Комп'ютерна шотландська лексикографія наразі переживає часи свого активного розвитку та становлення. Кожен рік з'являються нові електронні словники, а електронні видання попередніх років постійно розширюються та доповнюються новими матеріалами та функціями.

Визначальною подією та “датою народження” шотландської комп'ютерної лексикографії варто вважати 2004 р., коли у Інтернет-мережі з'явився перший онлайн-словник шотландської мови Скотс – “The Dictionary of the Scots Language” (DSL) [6], до складу якого увійшли матеріали раніше виданих паперових словників “Scottish National Dictionary” (SND) та “The Dictionary of the Older Scottish Tongue” (DOSL). Таким чином, онлайн-словник поєднує дані, що представлені у двадцяти двох томах двох словників, тобто має понад вісімдесят тисяч повних словникових статей. Кожен запис простежує хронологічний, етимологічний та семантичний розвиток слова, і дає детальну інформацію про варіанти орфографічних, граматичних змін, похідні слова і фрази. Слова і терміни, визначені в DSL проілюстровані цитатами, взятими з більше ніж шести тисяч джерел, що охоплюють широкий діапазон предметних галузей шотландської культури та історії. Багато сучасних шотландських слів проілюстровано з усних джерел, і супроводжуються інформацією про фонологічні і діалектні варіації.

DSL на даний момент має п'ять розділів:

- DOST
- DOST Additions
- SND (SND1)
- SND Supplement (1976) (SNDS)
- SND New Supplement (2005) (SNDS2) [6].

В меню зліва знаходяться підзаголовки розділів пошуку “Search the DSL” (Пошук), “Browse Headwords” (Пошук за ключовими словами) або “Search Bibliographies” (Пошук бібліографії). Слова можна шукати одночасно в усіх секціях або обрати певні секції у меню. “Search Bibliographies” дозволяє провести пошук певних видань серед бібліографічних даних DOST або SND одночасно або окремо, також можна звузити пошук, зазначивши автора видання у графі “Author” або назву видання у графі “Work Titles”. Результати цих пошуків можуть бути дещо різними. Усі пошукові терміни нечутливі до регістру. [6] Таким чином, стандартна словникова стаття має наступний вигляд (див. таблиця 1):

(Wapnynt,) Waponit, Wappinnit, Wappunit, Wapnyt, -it,
ppl. adj. [ME and e.m.E. *wæpnedd* (Orm), *wapnid* (1352),
wepond (c1450), *weaponed* (1548).] Supplied with a weapon or weapons, armed. –
 Abell 45a.

The kirk men ... wald tak the bir of the batell on thame nocht wapnyt bot with prayer;
 1545 Reg. Privy C. I 16.

Se that thai be weill furnest and wappunit;

1545 Acts II 462/2.

And thai to be weill horsit and wapnit in the best maner as accordis;

1545 Acts II 462/2.

Wappinnit;

1642 Bk. Islay 394.

Send me these men ye aught to send, weill waponit

[6]

На сьогоднішній день онлайн-словник шотландської мови (DSL) є одним з найпопулярніших веб-ресурсів для тих, хто вивчає або цікавиться мовою Скотс. За останніми даними, у період з жовтня до грудня 2018 р. 137 976 людей переглянули 496 601 словникову статтю, що у середньому складає 38 200 переглядів на тиждень, й майже 5550 переглядів кожного дня.

Також, особливої уваги заслуговує той факт, що поява першого онлайн-словника шотландської мови Скотс дала поштовх розвитку шотландської електронної лексикографії в цілому. Так, деякі діалектологічні словники XIX ст. та XX ст., серед яких "The Complete Ulster-Scots Dictionary" [5], "A Glossary of Words and Phrases used in Antrim and Down" [5], "The Shetland dictionary" [4], "The Orkney Dictionary" [3] та інші, були оцифровані та наразі знаходяться у вільному доступі у мережі Інтернет. Структура цих онлайн-словників трохи простіша, ніж у онлайн-словника шотландської мови (DSL), проте, так само, пропонує пошук за словом або фразою як англійською, так і мовою відповідного шотландського діалекту.

Серед зазначених електронних словників найбільшою мірою виділяється "The Complete Ulster-Scots Dictionary" [5], який складається з двох частин: Volume 1: English / Ulster-Scots та Volume 2: Ulster-Scots / English. На сьогоднішній день це чи не єдиний словник, який пропонує пояснення, приклади та переклад виключно ольстерським діалектом шотландської мови Скотс. Проте, суттєвим недоліком є відсутність пошукових модулів та виклад усіх наявних у словнику слів однією сторінкою. Отже, словникова стаття англійсько – шотландської частини словника виглядає наступним чином (див. Таблиця 2):

aback *adverb*: (taken a-) (*surprised*) tuk bak, gien a gunk, drapt on, amplushed, pegged;
 (embarrassed) taen aff [1. *taen aff* = taken aback, embarrassed ... 'Al taen aff, dear luck tae
 hir, whun thon wuz brocht up' (1995 James Fenton, Hamely Tongue)]; (cheated or bewildered)
 begunked, spanged

abacus *noun*: coontin frem

[5]

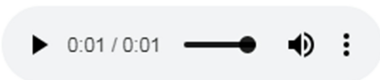
Також, на цьому електронному ресурсі (*ulsterscotsacademy.com*) ми маємо змогу ознайомитись та попрацювати з англо-шотландським (ольстерським) глосарієм “English / Ulster-Scots Glossary” [5]. Це перше видання словника, який вийшов друком у 2013 р. Його автор, Філіп Робінсон, намагався відібрати найбільш вживані слова та вирази, пропонуючи короткий переклад без пояснень та тлумачення. Отже, словникова стаття електронної версії цього словника має такий вигляд (див. Таблиця 3):

Таблиця 3

<p>fat <i>n</i> creesh; <i>adj</i> (of a person) fat, stoot father <i>n</i> faither, daddie, da favour <i>n</i> a guid turn fear <i>n</i> scar, (be) scarred feast <i>n</i> (festive) boord; (large meal) feed; <i>v</i> (f- yourself) get thon doon ye</p>	[5]
---	-----



Ще одним, не менш важливим, онлайн-словником є словник шотландського діалекту мови Скотс, в основу якого покладено “The Shetland Dictionary”, написаний у 1979 р. Джоном Дж. Грехемом (John J. Graham). Це видання неодноразово перевидавалось і доповнювалось, остання його версія була опублікована у 2009 р. На відміну від інших електронних словників, у словникових статтях шотландського словника пропонуються аудіофайли для прослуховування кожного слова та корекції вимови. На сьогоднішній день це єдине онлайн-видання, яке дає змогу не тільки прочитати саме слово, його переклад та опис до нього, а й прослухати та потренуватись у вимові. Пошукові модулі мають двоступеневу структуру. Спочатку треба обрати літеру з якої починається слово, а після цього обрати саме слово із списку запропонованих. Таким чином, словникова стаття “The Shetland Dictionary” [4] має наступний вигляд (див. Таблиця 4):

Таблиця 4

<p>FANTATION <i>n</i> - state of extreme hunger. Wi da lang snaa hit wis a time o fantation for da animals.</p>	[4]
	

Онлайн-словник Оркнейського діалекту шотландської мови Скотс також заслуговує детального розгляду. Словник пропонує переклад слів у двох напрямках: Orkney – English та English – Orkney [3]. Після того, як користувач пише слово у рядок пошуку, з'являється словникова стаття, у якій запропоновано можливі варіанти перекладу, тлумачення, короткий граматичний коментар та приклади вживання:

Таблиця 5

<p>doot <i>verb</i> a. doubt  “I doot thoo'll nivver see thee Â£5 again” b. suspect, be of the opinion  “I doot hid's gaan tae rain”</p>	[3]
--	-----

Отже, на даному етапі розвитку ми можемо відзначити значне зростання інтересу користувачів та їх потреби саме в електронних словниках або видань, про що й говорить поява значної їх кількості онлайн. Онлайн-словники досить різні за структурою та об'ємом, проте, кожен з них пропонує достатній мінімум лексичних одиниць як для тих, хто не знає шотландської мови Скотс, так і для її носіїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драбовська В. Сучасні тенденції англomовної навчальної лексикографії / В. Драбовська // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія : Філологія (мовознавство). – 2013. – Вип. 17. – С. 119-124.
2. Кашеварова И. С. Электронный словарь как новый этап в развитии лексикографии // Молодой ученый. – 2010. – №10. – С. 145-147. – Режим доступу: <https://moluch.ru/archive/21/2055/>
3. Flaws M. The Orkney Dictionary / M. Flaws, Gr. Lamb [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу: <https://www.orkneydictionary.scot>
4. John J Graham's Shetland Dictionary [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу: <https://www.shetlanddialect.org.uk/john-j-grahams-shetland-dictionary.php?letter=a>
5. The Complete Ulster-Scots Dictionary: A full historical record of the written and spoken language [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу: <http://www.ulsterscotsacademy.com/words/dictionary/index.php>
6. The Dictionary of the Scots language [Електронний ресурс]. – 2000. – Режим доступу: <http://www.dsl.ac.uk/>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ

Барвіцька Г. К.
Національний центр
«Мала академія наук України», м. Київ

ЕЛЕКТРОННІ ПІДРУЧНИКИ І ПОСІБНИКИ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ОБЛІКУ ТА АУДИТУ)

Постановка проблеми. Можливості застосування сьогочасних інформаційних технологій у навчальному процесі розкривають нові обрії в українській освіті. Необхідність підвищення якості вітчизняної освіти зумовлюється високим рівнем розвитку сучасного інформаційного суспільства, у якому велику роль відіграють новітні методи і методики навчання, що сприяють гармонізації навчального процесу. Одним із засобів, що сьогодні широко застосовується для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів є проектування навчальних курсів та електронних підручників як інноваційного засобу в навчанні.

На сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується надзвичайною рухливістю і мінливістю, проектувальна діяльність педагога домінує, оскільки в ній поєднуються технократичність із гуманітарністю, дослідницька діяльність із прогностичністю, інформаційністю, освіта із соціальними перетвореннями тощо [13, с. 29]. Основні результати дослідження цієї проблематики здійснюються за допомогою відповідних засобів поглибленого навчання, що дозволяє без великих затрат часу у навчально-виховному процесі надавати можливість учням старших класів оволодівати науковими та технічними знаннями сучасного рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічне проектування як механізм розвитку системи діяльності загальноосвітнього закладу та вищої школи досліджували такі науковці: В. Безрукова, В. Докучаєва, І. Зязюн, О. Кравець, В. Монахов, Г. Муравйова, В. Радіонов та інші учені. Етапи та компоненти проектування освітнього середовища висвітлено в працях: Є. Алісова, В. Бордовської, Т. Подобєдової, Т. Ткача, Я. Фруктової, А. Цимбалару, О. Ярошинської та інших дослідників.

У центрі уваги українських науковців перебувають методологічні, наукові, технологічні, психолого-педагогічні проблеми, пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій в галузі освіти, зокрема, у навчальному процесі. Вагомий внесок у розвиток теорії та практики використання інформаційних комп'ютерних технологій у галузі освіти внесли вітчизняні вчені В. Биков, М. Глибовець, В. Гриценко, М. Жалдак, М. Згуровський, С. Кудрявцев, А. Манак, Є. Машбіць, Н. Морзе, Н. Панкратова, С. Раков, К. Синиця, О. Співаковський, В. Широков та інші.

Метою статті є спроба теоретичного обґрунтування проектування навчального курсу з української термінології обліку й аудиту та застосування електронного підручника у навчальному процесі старшокласників як одного з інноваційних засобів.

Вихляда основного матеріалу. Останніми роками в Україні й поза її межами спостерігається активізація досліджень навчальних курсів і програм, які використовуються для підвищення ефективності навчального процесу. Педагогічні колективи у навчальних закладах усвідомлюють той факт, що для більш ефективного задоволення потреб учнів вони повинні впроваджувати результати наукових досліджень педагогів вищої школи та академічних установ, які давно вийшли за межі традиційного способу організації навчального процесу.

Визначення суті проектування як педагогічного явища є досить складним, тому що надзвичайно проблематичними й багатогінними є система проектування і сам педагогічний процес. Саме слово «*проект*» у перекладі з латинської мови означає «кинутий вперед – задум, план тощо». Проектування в загальному його розумінні – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану існуючого проекту прототипу передбачуваного або можливого об'єкта стану чи процесу [12, с. 93].

На думку науковців, проектування є технічним терміном, який зараз широко використовується в педагогічній сфері. Він з'явився в промислових галузях у середині ХХ ст. і тепер набуває широкого вжитку в науці та виробництві, тлумачиться у цілому як створення випереджувальної проєкції того, що згодом буде відтворене у природі [2, с. 12].

У соціальних, технічних та гуманітарних науках проектування становить форму випереджаючого відображення і перетворення дійсності, яка виконує прогностичну функцію управління і зосереджена на конструюванні системи параметрів майбутнього матеріального об'єкта чи якісно нового стану існуючого [11, с. 15].

Тому, проектування сьогодні розглядається науковцями як важливий етап діяльності вчителя, який намагається технологізувати процес освіти зі свого предмета. Спроекувати – це, насамперед, побудувати проект майбутнього процесу, який гарантує досягнення запланованого результату [5, с. 30].

Для нашого дослідження найбільш аргументованим є визначення поняття *проекування* О. Ломакіною, що розглядає проектування навчальних курсів не як складання плану роботи вчителя на уроці, а розробку логічної структури навчально-виховної діяльності учнів як основи проєкувальної діяльності вчителя [16, с. 45].

Сучасна освіта потребує нових підходів до запровадження інноваційних технологій, що здійснюються засобами комп'ютерних програм. Однією з найактуальніших форм роботи з учнями сьогодні є дистанційне навчання, в основу якого покладено самостійну інтерактивну роботу учня зі спеціально розробленими навчальними матеріалами. Усі компоненти й методичні прийоми орієнтовані на те, щоб зробити навчання максимально зручним і ефективним.

Питання створення і застосування електронних навчальних підручників у навчальному процесі розглядають у своїх дослідженнях В. Бадер, М. Бовтенко, В. Бойкова, В. Волинський, В. Мадзігон, О. Руденко-Моргун, Г. Шелехова та ін. *Електронний підручник* – підручник, виконаний в електронному (цифровому) форматі HTML, який допускає гіперпосилання, графіку, мову диктора, реєстраційні форми,

інтерактивні завдання, мультимедійні ефекти; включення елементів анімації та комп'ютерних ігор; забезпечує інтерактивність, режим самонавчання, можливість самоконтролю, поширюється на компакт-дисках (CD-ROM) [8, с. 258].

О. Кучерук зазначає, що використання методів комп'ютерного навчання дозволяє осучаснити освітній процес, підвищити його продуктивність, забезпечити індивідуалізацію, диференціацію в досягненні навчальних цілей, інтерактивну взаємодію учнів в електронних мережах під час виконання навчальних проєктів [15, с. 75].

Загальна мета створення електронних навчальних підручників – підвищення ефективності процесу засвоєння знань і поліпшення якості підготовки фахівців. У системі освіти електронні навчальні посібники можна використовувати як додаткові навчальні засоби, що дозволяють методично правильно організувати контрольовану вчителем самостійну роботу учнів. Таким чином, у рамках денної освіти буде здійснюватися поступове впровадження технологій відкритої освіти, зокрема методу дистанційного навчання. У той же час у системі відкритої освіти електронні навчальні посібники є основним джерелом навчальної інформації для того, хто навчається.

Варто ще раз наголосити, що основним призначенням електронного підручника є суттєве підвищення ефективності процесу навчання. Електронний підручник має носити стимулюючий вплив до навчальної діяльності. Для цього слід використовувати прийоми створення ситуації новизни, актуальності, наближення до наукових відкриттів тощо [14, с. 98]. Його можна також розглядати як додатковий навчально-методичний засіб, який дозволяє методично правильно організувати самостійну роботу учнів над матеріалом, розвинути їхні вміння та навички.

Водночас можна констатувати, що впровадження в навчальний процес електронних підручників, дозволяє на належному рівні забезпечити даний процес і підвищити ефективність навчання. Основними перевагами електронного підручника для системи навчальних закладів є можливість автономної роботи незалежно від мережі Інтернет (локальні підручники), наочність матеріалу, яка в електронних підручниках як правило вища, ніж у друкованих паперових виданнях. Електронні підручники можна легко змінювати й доповнювати новими матеріалами. Крім того, треба пам'ятати, що електронний підручник – це не аналог друкованого видання, скоріше він виступає своєрідним освітнім середовищем. Окрім текстової інформації він має велику кількість мультимедійного матеріалу, дозволяє працювати з віддаленими ресурсами і швидко переходити до різноманітних частин видання.

Розглянемо основні функції електронних підручників та особливості їх реалізації [10]:

а) інформаційна – забезпечення розширеного і поглибленого опанування предметної галузі за рахунок легкого та швидкого доступу до потрібних фрагментів інформації;

б) самоосвіти – формування бажання та вміння самостійно отримувати знання, будувати власну траєкторію навчання; стимулювання навчально-пізнавальної мотивації, активності;

в) розвивально-виховна – створення умов для стимулювання пізнавального інтересу, для формування пізнавальної активності, стимулювання бажання поглибити

знання, покращити результати навчання, завдяки забезпеченню індивідуальної допомоги, рекомендацій за результатами тестування;

г) систематизувальна – надання можливості отримання як загального уявлення про зміст та структуру навчального матеріалу, так і про взаємозв'язок його окремих фрагментів; надання можливості встановити внутрішньо- і міжпредметні зв'язки матеріалу, що вивчається;

г) трансформаційна, розвивально-виховна – емоційно-виразне ілюстрування теоретичного матеріалу, що забезпечує вплив на емоційно-вольову сферу того, хто навчається, сприяє формуванню мотивації пізнання; формування навичок самоосвіти; орієнтація на розвиток логічного, аналітичного та конструктивного мислення; стимулювання розумової діяльності; формування творчих навичок учня;

д) корекції та контролю – забезпечення контролю за навчально-пізнавальною діяльністю учнів при виконанні тренувальних задач; результатів виконання тестів тощо;

е) прогностична, зворотного зв'язку – накопичення статистичної інформації про хід навчального процесу;

є) інтегровальна та координувальна – інтегрування знань з різних джерел.

Відомо, що електронні підручники можуть бути *адаптованими*, тобто орієнтованими на індивідуальні запити і здібності того, хто навчається, *інтегрованими*, тобто охоплювати зміст декількох споріднених навчальних предметів одного науково-теоретичного циклу, та *змішаними*, що поєднують функції адаптивності та інтегрованості [8, с. 35].

Науковці стверджують, що використання електронних підручників у навчальному процесі забезпечує: розвиток творчого, інтуїтивного мислення; естетичне виховання за рахунок використання можливостей графіки, мультимедіа; розвиток комунікативних здібностей; формування умінь приймати оптимальне рішення; формування інформаційної компетентності та інформаційної культури. Електронні підручники не тільки сприяють навчанню учнів, що само по собі значимо, але й відкривають перед ними можливості використання сучасних інформаційних технологій.

Електронний посібник – це література нового покоління, що поєднує переваги традиційних довідників і можливості використання комп'ютерних технологій. Можна передбачити, що електронний посібник займатиме чільне місце серед інформаційних ресурсів навчального призначення.

Формування сучасної української терміносистеми обліку та аудиту тісно пов'язане як з прискоренням науково-технічного прогресу взагалі, так і з розвитком обліку й аудиту зокрема, що призводить до активного її поповнення новими термінами (*забезпечка (пеня) законна, «спазм» ліквідності, «щаслива дуель», «ясельне» фінансування* тощо).

Повсякденна праця науковців над поповненням та унормуванням наукової термінології обліку та аудиту повинна задовольняти як внутрішньонаціональні потреби науки, так і міжнародні, тобто відповідати міжнародним стандартам, а це ставить ще жорсткіші умови щодо її унормування.

Аналіз наукової літератури обліку та аудиту показав, що певна частина понять у різних виданнях номінується по-різному, трапляються невдалі кальки з російської мови (*оборот, уцінка, убуток замість обіг, знижка, збиток* тощо), деякі терміни через багатокomпонентність нечітко називають поняття (*перевірка правильності відображення в балансі готової продукції* тощо), граматичне оформлення окремих

термінів суперечить правописним нормам сучасної української літературної мови (*франчайзінг, холдінг, відомість розподілу витрат по електроенергії, складання зведених реєстрів по бухгалтерському обліку замість франчайзінг, холдінг, відомість розподілу витрат з електроенергії, складання зведених реєстрів з бухгалтерського обліку тощо*), наявні непоодинокі випадки різного трактування одних і тих самих понять обліку та аудиту, що призводить до помилок, тощо.

Актуальність правильного використання старшокласниками понять, пов'язаних з обліком і аудитом створює передумови створення спеціального електронного словника, що дозволить наочно продемонструвати можливий усвідомлений відбір терміна, який більшою мірою відповідає поняттю і задовольняє вимоги нормативності. Ми вважаємо також, що обов'язковим у такому словнику має бути тезаурус (показник термінів), а також таблиці, у яких подавалися б нормативні найуживаніші терміноелементи з відповідною етимологією (префіксальні і суфіксальні морфеми) та з описом словотворчого значення. З урахуванням інформатизації суспільства такий словник варто робити як у традиційному – паперовому, так і електронному варіантах із використанням нових інформаційних технологій, комп'ютеризованою системою пошуку слів тощо.

Незважаючи на те, що у творенні наукової термінології в різних розвинених мовах спостерігаються спільні або близькі тенденції, українська термінологія обліку та аудиту має власну специфіку формування та розвиток терміносистеми. Крім того, корективи вносить і складний взаємозв'язок терміноодиниць обліку та аудиту із загальнонавчаною термінологією та іншою лексикою української мови. Всі ці та інші моменти буде враховано при укладанні запропонованого словника, який задовольнятиме вимоги старшокласників і сприятиме їх входженню у інноваційний освітній простір.

Висновки. Використання інноваційних засобів навчання старшокласників суттєво підвищує ефективність викладання, наочно демонструє переваги особистісно-орієнтованого навчання, дозволяє вчителю зміщувати акценти в методиці викладання предмета, підвищувати інтерес учня до свого предмету, створює необхідні умови для активної форми роботи на уроці як сильних учнів, так і тих, кому опанування предметом дається важче. Запропонований електронний підручник сприятиме ефективності підготовки учнів до уроків, оскільки зосереджує їх увагу на процесах постійного оновлення форм і методів використання такого підручника в навчальному процесі шляхом візуалізації й обробки результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадер В. І. Теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 3. – Л., 2008. – С. 105–110.
2. Безрукова В. С. Проективная педагогика : учеб. пособие. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
3. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 215 с.
4. Бойкова В. О. Автоматичне керування процесом навчання в системі електронного підручника / В. О. Бойкова, А. М. Сільвестров, Р. Ф. Хотячук // Праці МНТК «Автоматика – 2000». – Львів : Держ. НДІ інформаційної інфраструктури. – 2000.

– Т. 6. – С. 44–51.

5. Бондар С. П. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : Навчальний посібник / Бондар С. П., Момот Л. Л., Головка М. І. – Рівне : Редакційно-видавничий центр «Теніс», 2003. – 200с.

6. Волинський В. П. Інформаційні функції, роль і призначення електронних підручників / Волинський В. П., Красовський О. С. // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – Вип. 10. – К. : Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. – С. 113–120.

7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.

8. Гриценчук О. О. Електронний підручник і його роль у процесі інформатизації освіти // Інформаційні технології і засоби навчання. – К. : Ін-т засобів навчання АПН України, 2005. – С. 255–261.

9. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : Монографія. – Луганськ, 2005. – 299 с.

10. Іванов В. Л. Структура електронного підручника. – М. : МГИУ, 2001. – 130 с.

11. Квиртия Л. Д. Методические вопросы теории и практики педагогической информации. Обзорная информация. – М. : НИИ ОПАН, 1976. – Вып. XII. – 63 с.

12. Киричук В. О. Проектування педагогічних умов для розвитку обдарованої дитини: теоретико-практичний аспект : навч.-метод. Посіб.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т обдар. дитини НАПН України. – К. : Ін-т обдар. дитини НАПН України, 2011. – 127 с.

13. Кравець О. Є. Технологія проектування навчальної інформації в процесі професійно-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу : монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2015. – 245 с.

14. Краснова Г. А. Технології створення електронних засобів. – М. : МГИУ, 2001. – 146 с.

15. Кучерук О. А. Інтеграція комп'ютерних методів у традиційну систему організації самостійної роботи учнів з української мови // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2011. – № 57. – С. 72–75.

16. Ломакина О. Э. Проектирование как ведущее направление модернизации современного педагогического образования // Alma mater. – 2004. – № 1. – С. 44–49.

17. Мадзігон В. М. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання / В. М. Мадзігон, В. В. Лапінський, Ю. О. Дорошенко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2003. – Вип. 4. – С. 70–78.

18. Монахов В. М. Теоретические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград : Перемена, 1995. – 216 с.

19. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів / [Є. І. Машбиць, О. О. Гокунь, М. І. Жалдак, О. Ю. Комісарова, Н. В. Морзе, М. Л. Смульсон]. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.

20. Подобедова Т. Ю. Теория и практика педагогического проектирования // Проблеми сучасної пед. освіти : зб. ст. : Сер. : Педагогіка і психологія / Кримськ. держ. гуманіт. ін-т. – Ялта, 2004. – Вип. 6, ч. 2. – С. 81–87.

21. Руденко-Моргун О. І. Електронний учебник русского языка: история и перспективы развития. Монографія. – М. : РУДН, 2006. – 238 с.

22. Ткач Т. Проектування освітнього простору як дискурс психолого-педагогічної науки // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2008. – № 1. – С. 106–115.

23. Фруктова Я. С. До питання проектування сучасного освітнього середовища

// Освітнє середовище як методична проблема : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – С. 72–73.

24. Шелехова Г. Т. Електронний підручник на уроках української мови : електронний ресурс // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. – Луцьк, 2007. – Вип. 7. – С. 127–133. – Режим доступу до журн. : <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id-elektronniy-pidruchnik-na-urokah-ukrayinskoyi-movi-37.htm>.

25. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань : Жовтий О. О., 2014. – 456 с.

Великожон В.А.

*Київський національний
університет технологій та дизайну*

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ CASE-STUDY ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ПРАКТИКУ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Національна доктрина розвитку освіти запроваджує пошук ефективних шляхів оптимізації іншомовної підготовки студентів. У ХХІ столітті іншомовна комунікативна компетентність є вимогою часу, засобом міжкультурної та міжособистісної комунікації, тому пріоритетного значення набувають використання освітніх інновацій у навчально-виховному процесі.

Однією з перепон, що стоїть на заваді успішного оволодіння іноземною мовою студентами нефілологічних спеціальностей у навчальному закладі, є недостатня, а інколи й відверто низька мотивація студентів до вивчення мови. Для підвищення мотивації студентів до оволодіння іноземними мовами в навчальний процес вищої школи широко впроваджуються інтерактивні технології, метою яких є створення комфортних умов навчання, коли кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність [6, с. 111].

Використання новітніх технологій у професійній сфері, ефективно зростання наукової інформації підвищили попит на комунікативно компетентних фахівців, які володіють творчим підходом до власної професійної діяльності, високим рівнем комунікативної компетентності, уміннями й навичками аналізувати та приймати нестандартні рішення, самостійно розв'язувати проблеми в різних ситуаціях спілкування. Використання інтерактивних методів навчання на заняттях з іноземної мови сприяють активізації навчально-виховного процесу за допомогою активного спілкування: студента зі студентом; студента з групою студентів; студента з викладачем; викладача з представником групи; викладача з групою студентів; викладача зі всією академічною групою.

Одним із найпоширеніших інтерактивних методів навчання з використанням конкретних навчальних ситуацій, тренінгових технологій ділової комунікації, особистісного розвитку та формування комунікативних умінь і навичок майбутніх

компетентних фахівців М. Пентилюк визначає **кейс-метод** (англ. case-study), який ґрунтується на концепції розвитку розумових здібностей студентів і спрямований на розвиток творчого мислення, сприяє реалізації низки проблем: набуття невідомої раніше інформації; удосконалення вмінь спілкуватися; розвиток творчих здібностей; налагодження надійних зв'язків у колективі.

Теоретико-методичні засади застосування case-study досліджували зарубіжні вчені – Дж. Ерскін, М. Лідере, Е. Монтер, М. Норфі. У вітчизняній освітній практиці цій проблемі присвячені публікації українських спеціалістів у даному напрямку, серед яких В. Лобода, Ю. Сурмін, А. Сидоренко, А. Фурда, Є. Полат.

Мета статті полягає: 1) у встановленні тих особливостей, якими наділений кейс-метод; 2) проаналізувати його визначення та з'ясувати його витоки; 3) розглянути етапи організації заняття за кейс-методом; 4) проаналізувати роль викладача, який практикує метод; 5) наголосити на перевагах застосування кейс-методу на практичних заняттях з іноземної мови (зокрема англійської мови) за фаховим спрямуванням.

Метод case-study або метод конкретних ситуацій (від англійського case - випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, текстів, які називаються «кейсом») для спільного обговорення, аналізу та вироблення рішень студентами з певного розділу навчальної дисципліни. Особливістю методу case-study є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя. Мета кейс-методу – поставити студентів у таку ситуацію, за якої їм необхідно буде приймати рішення. Акцент робиться на самостійному навчанні студентів на основі колективних зусиль. Роль викладача зводиться до спостереження і управління дискусією, роботою студентів. Безпосередня ціль методу case-study – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію – case, що виникає при конкретному стані справ, і виробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір найкращого з них у контексті поставленої проблеми.

Кейс-метод розроблений англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Вперше кейс-метод був застосований у 1910 р. при викладанні управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, яка добре відома своїми інноваціями. Викладачі Гарварду на додаток до лекцій організовували обговорення зі студентами різноманітних ситуацій, пов'язаних з їх майбутньою професійною діяльністю: спочатку презентували проблемну ситуацію та ставили перед студентами завдання, потім розглядали різні варіанти його вирішення. Тому кейс-метод нерідко називають ситуаційною методикою або гарвардським методом.

Одним з перших, хто звернув увагу на потенціал методу case-study – Девід Коттон, автор серії підручників «Market Leader». За Девідом Коттоном, кейс має такі структурні складові:

- Background (Вступ)
- Creative Task (Творче завдання)
- Communicative Workshop (Майстерня спілкування) [3, с. 46].

Слід зазначити, що використання інтерактивних форм навчання під час вивчення іноземних мов буде ефективним, якщо зміст навчального процесу буде перегукуватися з майбутньою професійною діяльністю студентів. Викладач повинен зважати на рівень володіння мовою студентами, на рівень сформованості комунікативних навичок.

Потрібно слідкувати, щоб теоретичні знання в процесі активного навчання ставали усвідомленими, щоб студент розвивав і удосконалював не лише знання з мови, але й міг пов'язувати їх з майбутньою професійною діяльністю.

Кожен студент має усвідомлювати, що користь від кейсу він може отримати лише в тому випадку, якщо він буде брати активну участь у дискусії. Крім того, слід правильно визначити роль викладача, оскільки під час використання кейс-методу роль викладача суттєво відрізняється від традиційної. У цілому кейс має містити дозовану інформацію, яка дозволяла б студентам швидко зрозуміти суть проблеми та надавала б усі необхідні дані для її вирішення. Доцільно створювати професійно-орієнтовані дискусії, прив'язуючи їх до майбутньої спеціальності студентів та застосовуючи відповідну спеціалізовану лексику. За основу таких обговорень можна брати інформацію з прочитаних економічних, технічних текстів та статей. Викладач бере на себе роль організатора спілкування, формулює питання, звертає увагу на оригінальні думки учасників, суперечливі питання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії [6, с. 112].

Кейс-стаді як інтерактивна технологія дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності майбутніх спеціалістів. Він сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, розвиває здібності проводити аналіз.

Діяльність викладача при використанні методу case-study включає в себе два етапи:

- Перший етап являє собою складну позааудиторну творчу роботу по створенню кейса і питань для його аналізу, що складається з науково-дослідної, конструюючої та методичної частин. Особливої уваги заслуговує розробка методичного забезпечення самостійної роботи студентів з аналізу кейса і підготовці до обговорення, а також методичного забезпечення майбутнього заняття по його розбору.

- Другий етап включає в себе діяльність викладача в аудиторії при обговоренні кейсу, де він виступає зі вступним і заключним словом, організовує дискусію або презентацію, підтримує діловий настрій в аудиторії, оцінює внесок студентів у аналіз ситуації [5, с. 24].

Варіантів організації заняття з використання методу є дуже багато – це ще одна можливість для творчості самого викладача. Узагальнена модель заняття з використанням кейс-методу може бути такою:

1. *Етап занурення у спільну діяльність.* Основне завдання цього етапу: формування мотивації до спільної діяльності, проява ініціатив учасників обговорення. На цьому етапі можливі різні варіанти роботи. Текст кейсу може бути розданий студентам до заняття для самостійного вивчення та підготовки відповідей на питання. На початку заняття виявляються базові знання студентів стосовно матеріалу кейсу і їхня зацікавленість в обговоренні. Виділяється основна проблема, що лежить в основі кейсу.

2. *Етап організації спільної діяльності.* Основне завдання цього етапу – організація діяльності з вирішення проблеми. Діяльність може бути організована в малих групах, або індивідуально. Слухачі розподіляються викладачем по тимчасовим малим групам для колективної підготовки відповідей на питання протягом певного часу. У кожній малій групі (незалежно від інших груп) йде зіставлення індивідуальних відповідей, їх доопрацювання, вироблення єдиної позиції, яка оформляється для презентації. У кожній групі вибирається або призначається «спікер», який буде

представляти рішення. Якщо кейс грамотно складений, то рішення груп не повинні збігатися. Спікери представляють рішення групи і відповідають на питання студентів інших малих груп. Викладач організує і направляє загальну дискусію.

3. *Етап аналізу та рефлексії щодо спільної діяльності.* Основне завдання цього етапу – виявити навчальні результати роботи з кейсом. Крім того, на цьому етапі аналізується ефективність організації заняття, обговорюються проблеми спільної діяльності, ставляться завдання для подальшої роботи. Дії викладача можуть бути наступними: викладач завершує дискусію, аналізуючи процес обговорення кейсу і роботи всіх груп, коментує дійсний розвиток подій, підводить підсумки [3, с. 44].

До переваг методу case-study можна віднести:

- використання принципів проблемного навчання;
- отримання навичок вирішення реальних проблем, можливість роботи групи на єдиному проблемному полі, при цьому процес вивчення, по суті, імітує механізм ухвалення рішення в житті, він більш адекватний життєвій ситуації, ніж заучування термінів з подальшим переказом, оскільки вимагає не тільки знання і розуміння термінів, але й вміння оперувати ними, вибудовуючи логічні схеми вирішення проблеми, аргументувати свою думку;

- отримання навичок роботи в команді (Team Job Skills);
- вироблення навичок найпростіших узагальнень;
- отримання навичок презентації;
- отримання навичок прес-конференції, уміння формулювати питання, аргументувати відповідь [5, с. 10].

Безсумнівною перевагою методу ситуаційного аналізу є не тільки отримання знань і формування практичних навичок, але й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світовідчуття.

Крім того, кейс-метод має великий виховний потенціал з позиції формування Я-концепції і розвитку особистісних якостей:

- § розвиток креативності;
- § розвиток працьовитості;
- § формуванні здатності до конкурентоспроможності ;
- § формуванні готовності взяти на себе відповідальності за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи;
- § формуванні впевненості в собі;
- § формуванні потреби в досягненні;
- § розвиток вольових якостей, цілеспрямованості;
- § формуванні навичок роботи в групі;
- § формуванні навичок комунікативної культури;
- § формуванні соціально активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконаленню і самореалізації.

Метод case-study концентрує в собі значні досягнення технології «створення успіху». У ньому передбачається діяльність з активізації студентів, стимулювання їх успіху, підкреслення досягнень студентів. Саме досягнення успіху виступає однією з головних рушійних сил методу, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності.

Сучасне навчання орієнтоване не стільки на отримання конкретних знань або формування деяких часткових умінь і навичок, потрібних певній спеціальності, скільки на розвиток пізнавального потенціалу особистості, підвищення здатності до навчання, оволодіння новими системами знання, розвиток творчих здібностей особистості і розширення її комунікативних можливостей.

Великим досягненням сучасної системи освіти є право викладача на вільний вибір методів навчання. Кейс-метод вважається однією з ефективних інтерактивних технологій у викладанні іноземної мови, оскільки розвиває навички вирішення типових проблем на основі інтерактивної взаємодії студентів, що є найважливішою умовою розвитку мовленнєвих навичок у різних сферах спілкування.

Оскільки даний метод комплексний і містить всі види мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письмо, аудіювання, то він може бути успішно використаний у викладанні іноземної мови у закладах вищої освіти. Обговорення тем, драматизація створених ситуацій, схожих до тих, що виникають у професійній діяльності та у повсякденному житті, майже театральний розподіл ролей у розіграванні «кейсів» може створити не тільки творчу атмосферу на занятті, а й вирішити основну мету вивчення іноземної мови.

Кейс-метод у вивченні іноземної мови:

1. Підвищує рівень знання іноземної мови в цілому. Використання термінів та їх розуміння більш ефективно, ніж просте їх заучування, так як вимагає вміння їх використовувати.

2. Розвиває творче мислення, змушуючи думати іноземною мовою.

3. Розвиває навички проведення презентації (вміння публічно представити свою роботу іноземною мовою).

4. Вчить формулювати різні типи питань.

5. Розвиває вміння вести дискусію, аргументувати відповіді, що сприяє розвитку мови без опори на готовий текст.

6. Вдосконалює навички професійного читання іноземною мовою та обробки інформації.

7. Вчить працювати в команді і виробляти колективне рішення.

8. Дозволяє повноцінно вирішити індивідуальну і групову самостійну роботу студентів.

9. При цьому студентам цікаво працювати, оскільки метод конкретних ситуацій позитивно відрізняється від найбільш часто використовуваних традиційних методів вивчення іноземної мови, і тим самим підвищує їх мотивацію.

Таким чином, впровадження методу case-study в практику вищої професійної освіти дозволяє зробити заняття з іноземної мови у ВНЗ більш наближеним до реального життя і практично-орієнтованим на майбутню спеціальність студентів. Викладачі кафедри іноземних мов Київського національного університету технологій та дизайну практикують використання кейс-методу на практичних заняттях з англійської мови (для студентів 1-2 курсів) та англійської мови фахового спрямування (студентів 3-4 курсів), а також в діяльності наукових гуртків. Така «співтворчість» зі студентами дуже різних спеціальностей (економісти, менеджери, маркетологи, юристи, біотехнологи, хіміки, фармацевти, механіки, дизайнери, спеціалісти з проектування одягу та взуття...) під час вивчення іноземних мов доводить, що кейс-метод має свої особливості, він є дієвим,

результативним та спрямованим не стільки на засвоєння конкретних знань або умінь, скільки на розвиток загального інтелектуального і комунікативного потенціалу студента і викладача. Також аналіз ситуацій під час практичних занять впливає на професіоналізацію студентів, сприяє формуванню їх інтересу до майбутньої професії, а це у свою чергу формує позитивну мотивацію до навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипова М.В. Метод кейсов (case-study) [Електронний ресурс]. – М.: ФГБУ ВПО «Маргту», 2011. – 150 с. Режим доступу:
http://mpfmargtu.ucoz.ru/metod/metodicheskoe_posobie-1.pdf
2. Гарбузняк Т. В. Использование кейс-метода на уроках английского языка в старших классах / Т. В. Гарбузняк // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 3. – С. 184-191. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_3_33.
3. Дегтярьова Ю. В. Підвищення ефективності навчання іноземних мов з використанням кейс-методів [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/173.pdf>
4. Крупнова Т. Г. Using case study method in learning process of Master students [Текст] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. – С. 138-140. – Режим доступу: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12157/>
5. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій: Навчально-методичний посібник – Львів: ЛІБС УБС НБУ, 2012. – 145 с.
6. Швець М. М. Кейс-стаді як інтерактивна технологія навчання іноземної мови студентів факультету комп'ютерних наук / М. М. Швець // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер.: Педагогіка. – 2011. – Т. 158, Вип. 146. – С. 110-113. – Режим доступу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2011_158_146_24.
7. Cotton D. Market Leader Upper-Intermediate Business English / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent. – Longman: Pearson Education Limited, 2001. – 176 p.

Гордєєва А. Й.

*Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

THE BEST APPROACH TO TEACHING ESP

Nowadays, students should be research-oriented and have to learn on their own. To be a Language teacher who has to direct the process of learning is difficult and being an ESP teacher adds the weight of the difficulty in teaching. Three Basic Approaches in Language Teaching (LT) can help teachers to meet their students' requirements, on the one hand, and cope with difficulties in teaching, on the other hand.

In this study, the main aim is to review the most popular approaches in LT in scientific literature and find out the one that can be useful for teaching ESP students. Therefore, to highlight the issue, the three approaches in LT or language teaching models have been presented and compared with each other.

Present-Practice-Produce (PPP) is a traditional approach the aim of which is to concentrate on a definite skill and to lead from accuracy to fluency. It is explained as an easy format especially when following the course books. In PPP students are expected to put what they have learned into practice that would lead them into mastering what they have learned [3, 4, 5, 7]. *Test-Teach-Test (TTT)* is a learner-centred approach the aim of which is to concentrate on a definite skill and to lead from fluency to accuracy. It encourages the teacher to give an assessment first before teaching then giving an assessment after the lesson. As students nowadays loves challenges, teachers might use this approach especially when they are sure that the content is equal with the assessment that you would provide [3, 4, 5, 7]. *Task-Based Learning (TBL)* is a learner-centred approach the aim of which is to integrate all four skills and to move from fluency to accuracy plus fluency. Taking into account that TBL motivates a real need for new language, it can be very useful for students who want something new, something that no one has ever talked about, something that they can research about [1, 2, 4, 5, 6].

Every approach has its stages which are presented in the table below (see Table 1).

Table 1

Stages of Approaches to Teaching a Foreign Language

Approach stages	PPP	TTT	TBL
	1) Teacher presents the context and the situation for the language, explains and demonstrates the meaning and the form.	1) Students first do a test and complete the task on their own.	1) Students get a pre-task and are introduced to the topic.
	2) Students practice making sentences with the new language items.	2) Teacher plans how to teach students and presents the target language taking into account their problems.	2) Students go through a task cycle and plan the task, gathering language and information to do it.
	3) Students are involved in the controlled practice and produce the utterance using the new language items.	3) Students do another test to practice the new language.	3) Students go through a language focus stage, making improvements and practicing any language that needs repair or development.

The stages of the three different approaches have been presented, we have a chance to examine them so that both advantages over each other in teaching practice and disadvantages compared to each other can be found (see Table 2).

Table 2

Advantages and Disadvantages of the Best Approach to Teaching ESP

PPP	TTT	TBL
<i>advantages</i>		
<ul style="list-style-type: none"> - is widely used in language classroom because it is well presented in most modern course books - it is reliable for inexperienced teachers because it offers a valid framework around which to base a series of classroom activities - can be useful at lower levels because it is the best way of covering all the lexical areas and grammar points 	<ul style="list-style-type: none"> - rises a collaborative atmosphere because it contains elements of discovery and problem solving - focuses on students' needs because it puts them into authentic communicative situations and allows them to use all their language resources to deal with them - can be useful at intermediate levels and above because teachers can help students with specific problems - can be useful in mixed level classes because teachers can identify objectives for each individual - is time-saving because it gets straight to the point - helps to make students take responsibility for their own learning because they become aware of their needs 	<ul style="list-style-type: none"> - is a communicative methodology because it puts communicative activities at the heart of learning and students can spend a lot of time communicating - motivates students to learn language because it brings teaching from abstract knowledge to real world application, a natural context - can be useful at intermediate levels and above because it allows students who are engaged in creative, critical thinking and problem solving to be autonomous learners - can be adapted to meet the needs of all learners because it helps develop students' language skills because they work on language on the last stage
<i>disadvantages</i>		
<ul style="list-style-type: none"> - takes little account for students' acquisition abilities 	<ul style="list-style-type: none"> - is random because it doesn't often fit in with the course book/syllabus, which 	<ul style="list-style-type: none"> - can be extremely time taking because doing a task might extend over longer periods of time, more than

<ul style="list-style-type: none"> - does not take into account the particular needs of each learner -- is not suitable for upper intermediate students because they lack the motivation - the language content is almost always dictated by the course book 	<p>tends to present language in neat packages</p> <ul style="list-style-type: none"> - it is not the best method to use with beginners because they have very few language resources to draw on to be able to complete meaningful tasks successfully 	<p>just one lesson and students have to do some work after the lesson in their free time</p> <ul style="list-style-type: none"> - can be not manageable because students cannot be directed to practice the particular language area
---	---	---

The analysis of both merits and demerits can help us to decide which of the approaches can be the most useful when teaching ESP at university.

Although PPP is the most common language teaching model, it is firstly criticized with not allowing for recycling or movement between the different stages. Secondly, it is in fact suitable for teaching grammar, rather than, teaching skills. Finally, it is especially suitable for learners at lower levels. Therefore, it can be concluded that PPP is not the best approach to teaching ESP to university students who have to obtain at least an intermediate level of a foreign language to be able to do the ESP course.

Because of that the alternative to the PPP model have been offered. In TTT model, while the first and second Test stages correspond to Production in the PPP model, the Teach stage equates with the Presentation stage in the PPP model. Nevertheless, TTT is a useful approach that enables teachers to identify the specific needs of learners concerning a language area and address this need suitably. The problem can be that it is not well presented in the course books and be time consuming for teachers.

As for the TBL, it can also be correlated with the PPP model: Pre-task with Presentation, Task cycle with Production, and Language focus with Practice. TBL are always appreciated by students, due to their learner-centred approach. Another advantage of this approach is that learners are exposed to a wide variety of language and not just grammar. It's true, however, that the risk of randomness exists and in some cases is not manageable. To avoid this problem, it is possible to consider the language area we want to teach and plan the lesson in such a way as to 'direct' the students towards a particular language. Communication is always successful and even when ideas come out from the student, some 'error check' could be done later. Therefore, even when randomness can't be avoided in TBL lesson, the Language the students learn on those occasions is likely to be used more by the students themselves in subsequent lessons!

All mentioned above approaches focus on both the achievement of realistic objectives and the language that is needed to achieve those objectives. They treat language as an instrument to complete a given objective as well as an isolated grammar point or lexical set to learn and practise. They give plenty of opportunity for communication in authentic contexts and give the student freedom to use the linguistic resources they have, and then reflect on what they learned or need to learn.

It is worth saying that ESP teachers often use a combination of traditional techniques such as PPP and student-centred techniques like TTT or TBL. Some teachers use TTT and TBL as a small part of a more conventional approach and many of them resort to PPP type activities when dealing with grammar or vocabulary problems. As always, the important thing is to use what works best for you and your learners.

We prefer a TBL lesson model for our upper intermediate non-linguistic students but we also think a mix of all approaches to teaching ESP on a course is beneficial not only to the fact that it brings variety to the course but also it offers students of different learning natures/styles to have an experience of a bit of everything.

REFERENCES

1. Ellis, R. (2009) 'Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings.' *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 19. No. 3: 221-246.
2. Littlewood, W. (2007) 'Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms.' *Language Teaching*, Vol. 40. No. 3: 243-249.
3. Long, M. and Crookes, G. (1992) 'Three Approaches to Task-Based Syllabus Design.' *TESOL Quarterly*, Vol. 26. No. 1: 27-56.
4. Richards, J. C. and Rodgers, T.S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3rd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. F Guidebook for English language teachers.* - Macmillan. – 433 p.
6. Willis, J. (2005) 'Introduction: Aims and Explorations into Tasks and Task-based Teaching.' In Edwards. C and Willis. J (eds., 2005) *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 1-12.
7. Willis, J. and Willis, D. (1996, eds.): *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
8. Willis, D. and Willis, J. (2007) *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Гурова Т. Ю., Мироненко К. Е.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Нагальним питанням сучасної методики викладання іноземних мов є потреба відбору актуального та цікавого для студентів навчального матеріалу та використання таких методів і прийомів навчання, які сприятимуть створенню на заняттях з іноземної мови іншомовного середовища та контексту для спілкування. На наш погляд це спонукатиме майбутніх фахівців до висловлення власної думки, дискусій, та виникнення

в них стійкого інтересу до англомовної мовленнєвої діяльності. Останніми роками у психолого-педагогічній літературі активно досліджуються питання впровадження медіаосвіти та її технологій у навчально-виховний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що проблема використання медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі досліджувалась як зарубіжними так і вітчизняними науковцями. Так, у науковому доробку О. Федорова йдеться про естетичне виховання молоді засобами кіномистецтва; інформацію щодо розвитку та функціонування медіапедагогіки, медіадидактики та медіавиховання знаходимо в працях Г. Онкович. Про формування критичного ставлення до отриманої з різних джерел негативної інформації йдеться у Б. Потятинник, розвиток масмедійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США розглядається детально в роботах С. Шумаєвої.

Термін «медіаосвіта» вперше було вжито у документах ЮНЕСКО у 1973 році та розтлумачено як навчання теорії та практичних умінь для опанування сучасних мас-медіа, що розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні була прийнята 20 травня 2010 року (протокол № 1-7/6-150) [2]. За наказом Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України з 01 вересня 2011 року в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах розпочато Всеукраїнський експеримент щодо впровадження медіаосвіти (Наказ № 886 від 27 липня 2011 року) з метою забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної й ефективної взаємодії з сучасною системою медіа, формування у вихованців медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей. У 2016 році після завершення експерименту було оновлено Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні.

У новій редакції документу можна знайти формулювання головної мети медіаосвіти: «стати фундаментом інформаційної безпеки держави, розвитку громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, всебічно підготувати дітей і молодь до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формувати у громадян медіаінформаційну грамотність і медіакультуру відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей». Також, до переліку основних термінів уводяться: медіаінформаційна грамотність, деструктивні медіаінформаційні впливи, медіаінформаційна безпека [2]. У документі зазначено, що медіаосвіта – це частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до взаємодії з сучасною системою мас-медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Відповідно українського педагогічного словника медіаосвіта – напрям сучасної педагогіки, який передбачає вивчення закономірностей масової комунікації (преси, радіо, телебачення, кіно, відео тощо), підготовку їх до життя в сучасному світі, опанування вмінь сприймати й осмислювати різну інформацію, особливо за допомогою технічних засобів [1, с. 211]. Мета медіаосвіти – навчити особистість медіазасобами розуміти та брати участь у медіакультурному середовищі, що її оточує [5].

Залежність сучасного суспільства від ЗМІ, смартфонів та комп'ютерів важко переоцінити. Інтерес молоді до всього, що пов'язано з технічним прогресом,

величезний. На сьогодні це те, що повністю відповідає інтересам і захопленням сучасних студентів, віковим особливостям їхнього розвитку. Тож створення медіаосвітнього середовища у процесі навчання іноземних мов є важливим чинником, оскільки надає можливість наблизити академічну атмосферу вищої школи до реалій сучасного інформаційного суспільства, сприяє максимально повному задоволенню інформаційно-освітніх потреб суб'єктів навчальної діяльності, підвищує інтерес до навчання за посередництва та на матеріалі іншомовних медіа, сприяє формуванню комунікативної компетентності.

Незалежно від трактування поняття, компетентність: 1) завжди розглядається в контексті професійної діяльності; 2) розуміється як важливе новоутворення особи, яке є інтеграцією різних компетенцій людини; 3) характеризується ступенем підготовленості людини до діяльності та ефективністю її здійснення; 4) формується в ході освоєння людиною відповідної діяльності. Відповідно, поняття англомовної комунікативної компетентності може розглядатися як здатність і готовність здійснити англомовну комунікацію, яка формується на основі певного комплексу компетенцій і якостей студента.

Таким чином, англомовна комунікативна компетентність (АКК) – це інтеграційне новоутворення особистості, що є взаємодією різних компетенцій людини, які формуються і розвиваються в ході засвоєння теоретичного і практичного досвіду мовленнєвої діяльності.

Цінність використання медіазасобів на заняттях англійської мови для формування англомовної комунікативної компетентності полягає в їх універсальності та унікальності. Універсальність відображається в можливостях підвищення якості іншомовної комунікативної компетентності; візуалізації явищ, процесів, подій тощо; формуванні культурологічних знань студентів; формуванні уваги, пам'яті, естетичного смаку; розвитку логічного, образного та творчого мислення; розширенні світогляду. Унікальність медіазасобів на заняттях з основної іноземної мови знаходить свій прояв у можливостях вищезазначених засобів надавати доступ до аутентичних медіатекстів (анімаційних фільмів, кінофільмів, телевізійних програм, відеороликів, малюнків, графіків, фотографій, матеріалів сайтів тощо); розвивати критичне мислення; формувати навички самостійної роботи; залучати до інтерактивного навчання; розвивати творчі здібності [4].

Можливості використання технологій медіаосвіти у методиці викладання іноземних мов та комп'ютерного супроводу навчального процесу на сьогодні вражаючі, адже вони створюють умови для здобуття будь-якої необхідної студентам та викладачам інформації, а це дозволяє внести кардинально нове у звичайні форми роботи, сприяє цікавому і повнішому розкриттю навіть дуже складного матеріалу, і тим самим сприяє значному скороченню навчального часу для успішного засвоєння теми. Медіаосвітні технології можна використовувати на всіх етапах заняття, у самостійній роботі студентів, розробленні творчих проектів, підготовці до різноманітних тестувань або олімпіад.

Відповідно, сьогодні якісно поліпшити роботу будь-якого навчального закладу спроможні лише ті педагоги, які є носіями перспективних концепцій навчання і виховання, отже у плануванні роботи вчителів англійської мови слід приділити значну

увагу пошуку нових підходів до організації діяльності на уроці. Саме тому викладачі англійської мови знаходяться у неперервному пошуку інноваційних ефективних методів навчання.

Таким чином, виникає проблема вибору викладачем оптимального способу організації і забезпечення інформаційної підтримки власної дисципліни і розумного використання засобів ІКТ у навчальній роботі зі студентами. Наразі реалізації завдань іншомовної освіти, значно сприяють сучасні медіа технології, зокрема, хмарні технології (англ. cloud computing or cloud-based learning), які набувають все більшої популярності. Їхнє використання стає немінучим, тому що ці технології створюють такий навчальний простір, який дозволяє тим, хто вивчає англійську мову зануритися в атмосферу цільової мови більше ніж будь-який інший навчальний простір [3].

Сутність хмарних технологій полягає у наданні можливості користувачам віддаленого доступу до послуг і додатків через Інтернет. Розвиток цієї сфери зумовлений потребою у програмному забезпеченні, яким можна керувати зсередини. Іншими словами для пересічного користувача створюється інформаційний простір-хмара, в якій можна створювати, зберігати, накопичувати, опрацьовувати різні документи.

Одним з прикладів використання хмарної технології є створення викладачами власного класу на безкоштовному веб-сервісі Google Classroom. Цей сервіс був створений для навчальних закладів для того, щоб спростити процедуру створення, розповсюдження і класифікації завдань без паперовим шляхом. Викладач може користуватися сервісом Google Classroom, в якому об'єднані Google Drive, Google docs, Sheets and Slides.

Вважаємо, що роботу з формування англійської комунікативної компетентності засобами хмарної технології у вигляді Google classroom можна умовно поділити на такі етапи. Етап підготовчий, на якому викладач організовує студентів, реєструє їх в електронному класі, створює медіатеку корисних для курсу «Основна іноземна мова» матеріалів та пояснює сутність роботи у класі. Етап другий – основний – етап, під час якого студенти виконують завдання з дисципліни, обмінюються файлами, спільно виконують проекти он-лайн, здійснюють комунікацію в усній та писемній формі. Третій етап – заключний, підведення підсумків. Викладач надає шаблон електронного порт фоліо, який студент має заповнити, відповідно до того матеріалу, який він вивчив. Різновидом роботи на цьому етапі можуть стати завдання спрямовані на отримання відгуку і різному форматі для підтримки зворотного зв'язку із студентами та удосконалення курсу «Основна іноземна мова». Викладач має можливість оцінювати роботу кожного зареєстрованого студента, відстежувати прогрес, а після оцінки його роботи, він може повернути її разом з коментарями.

Беручи до уваги усі зазначені принципи, виникає питання щодо причин інтересу викладачів до цих хмарних технологій. На наш погляд, причин існує декілька: популярність – студенти швидко прилаштовуються до знайомих форматів роботи; простота роботи; доступність – якщо є доступ до Інтернет, завжди можна здобути доступ до Google Docs або Blogger.com тощо; безкоштовність; інтерактивність – ці технології дозволяють створити взаємодію між всіма учасниками освітнього процесу; взаємодоповнюваність: хмарні технології пронизують всі сфери навчального процесу і використовуються як на заняттях з англійської мови так і у позакласних видах

діяльності таких як: керована самостійна робота і контрольна-самостійна робота; наочність: завдяки цьому сервісу і студенти, і викладач здобувають миттєвий доступ до результатів як сумісної так і індивідуальної роботи; відсутність меж: з одного боку хмарні технології не потребують наявності гаджетів постійно підключених до Інтернет, з іншого – спільна робота з проекту, постановка або виконання завдання – стають можливими навіть якщо студент знаходиться вдома і не має спеціальних налаштованих програм.

Таким чином, впровадження хмарних технологій у процес навчання іноземних мов сприяє розв'язанню багатьох лінгводидактичних завдань: підвищення мотивації до вивчення мови; розвиток здібностей і готовності до самостійного вивчення мови; підвищення активності студентів у процесі вивчення мови; активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; індивідуалізація навчання та реалізація особистісного підходу; автономія та інтерактивність навчання, формування англомовної комунікативної компетентності на основі можливості постійної взаємодії з сучасними аутентичними матеріалами та комунікації з носіями англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/v_ukraini_onovleno_kontseptsiyu_vprovadzheniya_mediaosviti
3. Логинова А.В. Преимущества использования приложения Google Docs в обучении иностранному языку // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 976-979. — URL <https://moluch.ru/archive/88/17423/> (дата обращения: 16.01.2019).
4. Петрик Л. Методичні можливості застосування медіазасобів на уроках іноземних мов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10_2/8.pdf.
5. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиа- педагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 64 с.

Коноваленко Т. В., Кислова С. А.
*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАВДАНЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Найбільш важливою складовою у фаховій підготовці майбутнього вчителя іноземної мови є опанування саме цієї мови. У зв'язку з тим, що іноземна мова буде виступати й інструментарієм у здійсненні професійної діяльності вчителя, й засобом міжособистісного спілкування, а володіння учнів нею буде кінцевою метою. У цьому контексті розширюються межі комунікативної функції іноземної мови, тобто

спілкування стає не лише міжособистісним, але й міжкультурним, оскільки майбутні вчителі набувають не тільки знання, але й культури народів країн, мови яких є їхньою спеціальністю під час навчання у вищій школі.

Вважається, що до вищого навчального закладу вступає вмотивована молодь, спрямована на отримання певного фаху та готова до старанної праці щодо набуття професійних якостей і вмінь. Проте зазначимо, що для студентів, так само як і для учнів, важливим фактором в опануванні іноземної мови є створення умов для виникнення потреби в реалізації певного комунікативного наміру. Тобто для ефективного застосування іноземної мови для здійснення спілкування студентам мало усвідомлювати, що вони роблять це у межах отримання професійної освіти, їх також необхідно відчувати необхідність повноцінної участі в певній мовленнєвій ситуації. З метою створення таких умов у змісті фахової підготовки має відбутись моделювання типових ситуацій реального спілкування, подібно до того, як це відбувається в загальноосвітній школі, але зі значно ширшим діапазоном і значно вищими вимогами до форми і змісту партнерів у спілкуванні. Предметно-змістовий план іншомовного мовлення студентів під час навчання зумовлюється темою, ситуацією і сферою спілкування, які виступають ще важливим компонентом змісту навчання. Обговорення будь-якої теми потребує розвинених умінь мовлення. Але потреба у спілкуванні виникає за умови створення певної мовленнєвої ситуації. Тож навчання на основі комунікативних завдань (Task-based learning) є популярним підходом до навчання іноземної мови.

Окремі аспекти вказаної проблематики досліджувались вітчизняними і зарубіжними науковцями. Так, комунікативний підхід у навчанні іноземних мов досліджували І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв, Ю.І. Пассов, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатілов та ін.; питаннями ситуативності мовлення і створення навчальних комунікативних ситуацій займались В.О. Артемов, В. Апелът, Й.М. Берман, В.А. Бухбіндер, В.Л. Скалкін, Г.А. Рубінштейн, Є.М. Розенбаум та ін., розробкою підходу для навчання іноземної мови на основі комунікативних завдань (Task-based learning) займались Д. Вілліс, Дж. Вілліс, Р. Елліс, М. Кларк, Д. Нунан, С. Сільберштейн.

У вітчизняній системі освіти, незважаючи на наявність багатьох науково-методичних праць, присвячених комунікативному методу навчання іноземних мов, виникла потреба у вивченні можливостей створення і використання комунікативно-мовленнєвих ситуацій, організації на їх основі навчання іноземної мови (Task-based learning) загалом та у вищій школі зокрема.

Оскільки процес навчання іноземної мови будується як модель реального процесу спілкування зі збереженням усіх його головних параметрів – вмотивованості, ситуативності, обов'язкової наявності адресата мовлення, незалежно від того, про яке мовлення йдеться – усне чи письмове [2, с. 6], доцільність включення позамовного компонента до структури змісту навчання є очевидною.

Застосування навчання на основі комунікативних ситуацій сприяє комплексній реалізації професійно орієнтованого навчання англійської мови майбутніх вчителів цієї мови, зокрема: дозволяє здійснювати відбір навчального матеріалу на основі аналізу потреб студентів; наголосити на навчанні спілкування через взаємодію мовою, що вивчається; увести автентичні тексти в навчальну ситуацію; зосередити увагу студентів не тільки на мові, а й на власне процесі її опанування; вважати наявний в студентів

досвід як важливий елемент навчального матеріалу і відштовхуватись саме від нього у навчанні; поєднувати навчання в аудиторії з позааудиторною роботою і досвідом.

В основі навчання на основі комунікативних завдань лежать кілька принципів, зокрема це надбудовування мови, опора на комунікативні завдання, переробка мови, активне навчання, інтеграція, рух від відтворення до творення, рефлексія [5, с. 52-55].

Обов'язковою умовою навчання іноземної мови є те, що заняття й матеріали мають спільно утворити основу-підтримку, у межах якої й буде здійснюватись навчальний процес. З самого початку навчання має ґрунтуватись на досвіді, який вже є в студентів. Надбудовування має тривати до моменту, поки в студентів не буде накопичено достатньо нового матеріалу для подальшого просування в опануванні мови.

Кожне наступне комунікативне завдання має ґрунтуватись на попередніх, бути пов'язаним з ними та утворювати певну цілісність. Кожне завдання є складною, кількарівневою вправою, але не кожна вправа може бути завданням, оскільки примітивні, прості маніпуляції з мовним матеріалом не можуть бути комунікативними. В межах виконання завдань має відбуватись рух від рецептивної до продуктивної діяльності, має бути представлено цикл дій з поступовим збільшенням продуктивної діяльності.

Реконструкція мови покликана створювати максимальні можливості для навчання та активізувати «органічний» принцип навчання. Тобто передбачається, що постійне звернення до вивченого раніше матеріалу сприятиме кращому його засвоєнню, оскільки стовідсоткова результативність навчання майже ніколи не досягається з першого разу. А звертання до матеріалу знов і знов вирішує питання щодо усунення недоліків і заповнення прогалін. Такий режим роботи дозволяє студентам опрацьовувати мову і в лінгвістичній, і в практичній діяльності так, що з окремих частин складеться повна картина. Тобто комунікативна ситуація змушує мовний матеріал «оживати» і демонструє функціонування мови на практиці.

Активне навчання вже давно посіло важливе місце у методиці навчання іноземних мов, проте у складі підходу навчання на основі комунікативних ситуацій цей принцип працює в комплексі з іншими. Дійсно навчання мови має відбуватись у процесі її практичного використання. Студенти конструюють свою мову за умови того, що їм надаються для цього відповідні можливості. Тому більшість часу на заняттях з англійської мови має надаватись саме студентам, а не викладачу.

Крім того, мову слід опановувати інтегровано у єдності лінгвістичної форми, комунікативних функцій та семантики. Саме тому у методиці навчання іноземних мов відмовились від недосконалої класифікації уроків на мовні і мовленнєві, оскільки кожне заняття має поєднувати в собі усі аспекти з функціональним навантаженням. Студенти вчать живу мову, якої пізніше будуть вчити своїх майбутніх учнів, тому на заняттях має відбуватись комплексна робота заснована на єдності форми, функцій і змісту мови.

Згідно з таксономією Блума [4] у навчанні мови має відбуватись рух від репродуктивних до продуктивних видів роботи та від вмінь розумової діяльності нижчого рівня до вищого. Уникати перших не можна, оскільки вони створюють основу для переходу до вищого рівня. Так, знання, розуміння й застосування певного матеріалу повинні обов'язково передувати аналізу, синтезу й створенню. На творчому рівні студенти вчать виробляти вчасний продукт, що є особливо цінним у професії вчителя.

Також у підготовці вчителя іноземної мови важливу роль відіграє рефлексія, оскільки студенти мають навчитися усвідомлювати та аналізувати, чого вони навчилися і наскільки добре вони це роблять. Коли студенти набувають рефлексивного компоненту у власному навчанні, їхні акценти зміщуються з того, що вони вчать, на процесуальну складову навчання. Головним принципом є навчити студентів вчитися і цим принципом вони також будуть користуватися у своїй майбутній професійній діяльності.

У вищій школі особливості навчання іноземної мови зумовлюються насамперед фаховими потребами. Саме тому прагматичний підхід до проблеми вивчення умов функціонування мовних одиниць повинен ураховувати той факт, що в реальній комунікації будь-яке висловлювання є частиною структури мовного взаємозв'язку. Кожне висловлювання існує тільки у прагматичному контексті, дуже важливим при цьому є вплив контексту на реалізацію комунікативної стратегії того, хто говорить [1]. Це слугує передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мова яких вивчається. Цьому, на наш погляд, всебічно сприяє міжкультурний підхід до вивчення іноземної мови, яка є важливою складовою культури народу, що спілкується цією мовою, і засобом передачі її іншим.

Технологія комунікативного навчання іншомовної культури ґрунтується на таких концептуальних положеннях:

- іноземна мова, на відміну від інших навчальних дисциплін є одночасно і метою, і засобом навчання;
- мова є засобом спілкування, ідентифікації, соціалізації і приєднання особистості до культурних цінностей;
- опанування іноземною мовою відрізняється від опанування рідною мовою: способами опанування, щільністю інформації в спілкуванні, присутністю мови в предметно-комунікативній діяльності, сукупністю функцій, що реалізуються.

Згідно з підходом до навчання на основі комунікативних завдань заняття в аудиторії мають бути максимально наближеними до реального життя. Оскільки мова є засобом спілкування, методи й матеріали повинні бути зосередженими на доцільності їхнього застосування, а не на інструментальному боці. Розглянемо це наприкладі навчання читання на заняттях з англійської мови. Так, цілі читання на занятті мають бути такими ж як і для читання у реальному житті: 1) знайти конкретний факт або інформацію (пошукове читання); 2) дізнатися про загальну ідею автора (перегляд тексту); 3) досягти повного розуміння прочитаного (вдумливе читання); 4) оцінити інформацію з метою визначення її відповідності нашій системі поглядів або світогляду (критичне читання). Як вважають М. Кларк і С. Сільберштейн, наші студенти повинні навчитися читати критично і чити цього за аналогією з реальним життям, щоб обирати вірний підхід до навчання читання [3, с. 51]. Саме тому для створення завдань в межах досліджуваного підходу використовуються матеріали, взяті з реальних джерел або дещо адаптовані. Штучно створений матеріал не дозволить повноцінно застосувати цей підхід.

Ще одним фактором ефективного навчання на основі комунікативних завдань є вдало підібраний тип завдання. Як вказує Д. Нунан, раніше до таких завдань відносили завдання на заповнення інформаційної прогалини, прогалини в аргументації, прогалини щодо персональної позиції/ставлення. Але більш доречною автор вважає наступну типологію завдань: питання й відповіді, діалоги і рольові ігри, знаходження

пари, комунікативні стратегії, малюнки та оповідання за малюнками, пазли і проблеми, дискусії й рішення. Сам же Д. Нунан пропонує класифікувати ці завдання згідно із застосуванням стратегій для аналізу комунікативного застосування іноземної мови: когнітивної, міжособистісної, лінгвістичної, афективної та креативної. А вже в межах підпорядкування кожній з вказаних стратегій виокремлюються конкретні типи завдань. Когнітивна стратегія представлена завданнями на класифікацію, передбачення, переконання, конспектування, малювання концептів, вплив, розрізнення та створення діаграм. Міжособистісна стратегія працює на рівні співпраці та ролевих ігор. З метою реалізації лінгвістичної стратегії передбачається використання розмовних шаблонів, відпрацьовування, використання контексту, підсумовування, вибіркове аудіювання і переглядове читання. Персоналізація, самооцінювання й рефлексія використовуються для реалізації афективної стратегії. Для креативної стратегії застосовується мозковий штурм [5, с. 56-57].

Зазначимо, що як і кожна інша, ця класифікація є дещо вужчою за реальні умови і обставини навчання. Діапазон вправ для навчання на основі комунікативних завдань є значно ширшим і вимагає ретельної підготовки викладача. Важливо врахувати наближення навчального процесу до реального життя, створювати умови для професійно доцільних видів діяльності, піклуватися щодо забезпечення умов для розвитку вмінь розумової діяльності на нижчому і вищому рівнях (з переважанням останнього), створенні кількарівневих завдань для розвитку кількох вмінь розумової діяльності у межах кожного завдання та забезпечувати комплексне навчання форми, функцій і змісту іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артеменко Т.М. Розвиток навичок усного мовлення при навчанні іноземної мови майбутніх юристів [електронний ресурс] / Т.М. Артеменко, І.П. Ліпко // Перспективні розробки науки і техніки. Філологічні науки: збірник наукових праць. – Дніпропетровськ, 2006. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/PRNIT_2006/Philologia/16035.doc.htm
2. Склярєнко Н.К. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція) // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 5-9.
3. Clark M. Towards a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class / M. Clark, S. Silberstein // Language Learning. – 1977. – Vol. 1 (27). – P. 48-65.
4. Heick T. What Is Bloom's Taxonomy? [electronic resource] / T. Heick // TeachThought. – December 11, 2018. – Mode of access: <https://www.teachthought.com/learning/what-is-blooms-taxonomy-a-definition-for-teachers/>
5. Nunan D. Task-based language teaching / D. Nunan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 222 p.

TEACHING THINKING DEVELOPMENT

Ukraine has launched an educational reform whose strategic outcomes are relevant to what new generation will be raised to build a strong, independent European country. Today's dramatically increasing leakage of brains and workforce from Ukraine multiplies concerns about the greatest human significance of this country's educational fundamentals. At issue is the claim that fostering creativity through thinking development deserves explicit attention, especially when high ratings of schools, alongside with each learner's academic progress, are hindered by standardized testing. Recently, a growing body of research has suggested that an emphasis on standardized testing abridges innovation, as it bolsters conventional mechanics of drilling and demotivates learners from active and creative thinking across subject domains [5-7]. This article brings into focus a growing demand for integrating 21st century skills into an alternative learning environment that safeguards thinking development.

The purpose of this article is to investigate the pedagogical potential of a classroom thinking community in which the teacher-facilitator fosters collaborative understanding by helping the learners select problem areas by themselves.

Statement of the problem. Today's educational model equals education to schooling, thrusting on them a unified system of concepts. Conventional schools resist to build a different educational environment in which the classroom turns into a community of thinking that is capable of effectively serving dynamic knowledge-based societies.

Israel's experience in whole school thinking deserves explicit attention, for it places considerable emphasis on the significance of collaborative thinking development [7; 9]. This author's current participation in the MARSHAV program with other teachers and educators from the different parts of the world [9] proved that it would be a worthwhile endeavor to implement the conception of a classroom thinking community [7] by conducting pilot projects in Ukrainian schools as well.

Significance of creating a classroom thinking community. Establishment of an alternative learning environment can be successful by utilizing a whole-school approach that combines transformative change efforts across subject domains. The shapes of Ukraine's educational reform will only benefit from sharing the global trends aimed at nurturing 21st century skills in partnerships with other transforming educational systems [9; 10].

Collaborative active thinking: an alternative to a passive learning environment. The alternative whole-school and classroom environments can be introduced by integrating community thinking models [6, 7, 9], developing growth mindsets [1; 4], and networking thinking maps [2; 3].

(1) Introducing community thinking models. One of such models is the model of the Intel-Lect School and community thinking, which contextualizes meaningful education and gives priority to depth, focus on problems, encouragement of questioning with further research, share task performance in small groups, teacher's functioning as a source of information and an expert in learning, and development of discussion potential in subject domains. This model renews personal interest in the learning process through joint

comprehension of a problem in which teaching and learning set up a common action of nurturing effective thinking by utilizing understanding through patterned constructs. The ultimate goal is good thinking development whose instruments are frames, scaffolding, maps, and others [7]. Similar to Harpaz [7], Garrison [5] advances collaborative learning in a community of inquiry whose cultivated understanding hinges on intellectual inquiry.

The Community of Thinking model has been impressively implemented in Israel's schools [6]. This model is innovative, for its pillars are motivating and collaborative thinking development. It suits collective cultures perfectly well by maintaining participatory, shared, and supportive project-based learning. It is in contrast with conventional pedagogies that provide learners with atomic pictures of schooling. It rejects learning as listening, teaching as telling, knowledge as content, and education as automatic gluing new knowledge to old one. Grounded in Dewey's theory of thinking, Piaget's constructivism, and a productive theory of learning, Harpaz' third model theory [6] links innovative 21st century learning with active construction, intrinsic motivation, systematic mediation, mindfulness, and a dialogic, supportive environment. The emergent thinking community, neglected by traditional schools, celebrates continuous thinking development in each learner.

The Israelite model [6; 7] champions motivational thinking by utilizing the pedagogy of questioning and converting conventional subject domains into a pedagogical discipline. This model promotes asking consciousness, cultivating questioning rather than correct answers. At the heart of this model's fertile questioning are open (with even contradicting answers), undermining (thinking about the roots of things), rich (breakable into sub-questions), connected (relevant to the subject domain and the society in which the learner lives), charged (possessing an ethical dimension), and practical (can be developed into a research question) questions. To illustrate the point, the question "Australia – West or East" is an example of a multidisciplinary fertile question [6]. Pedagogical disciplines organize the operational field for a community of thinking. Questions are treated systematically in the real world which the community of thinking takes for a text. As long as a fertile question is initiated, small research teams look into it; these teams utilize creation, criticism, analysis, composition, applications, reinterpretation, and presentation which all turn into integral constructs of understanding. Concluding performance of such project-based learning results in teams' performance or communal performance.

Thus, everything is coherent in a community of thinking with pedagogical disciplines that are learned by mastering fertile questioning. Team research helps the learners collaborate in groups, working, through continuous inquiry, for a team concluding performance.

(2) Developing growth mindsets. Nurturing understanding is inherent in the idea of dynamic growth mindsets which is pioneered by Dweck [4]. In her theory, growth mindsets represent self-cultivated qualities that undergo change by applying effort and experiencing self-insight. Dweck's growth mindset is grounded in a stretching potential of intellect. Dweck claims that growth mindsets involve in maintaining changeable ability through the learning process.

Projecting Dweck's concepts of fixed and growth mindsets into a classroom thinking community, the learners, who can be of this or that type, start interacting for each other's collaborative advantage in an effort of stretching their mindsets. Hence, the teacher can set up a classroom as a growth-mindset zone that promotes the learning process in which brain plasticity engagement and growth-oriented student-teacher relationships matter [1; 8; 11].

A school, which is oriented to stretching growth mindsets, is capable of transforming the teaching-learning-leadership triad within a holistic educational effort to learn and improve [8]. Such schools praise effort, struggle, and perseverance [12], which are inherent in thinking development.

(3) Constructing thinking maps. Mind (thinking) maps facilitate establishing what Buzan calls “whole brain” thinking [3]. The goal of mind mapping is to record, connect, and output information in a visible way. Buzan [2] views mind mapping as a natural thinking tool for establishing connections. Thinking maps include images, verbalization, graphics, and colors. They depend on individual creativity and are fun for the learners who use them to store and retrieve information in the way that suits their personal needs. Thinking maps connect operations in the left brain whose responsibility is verbalization and the right brain that specializes in images, colors, imagination, whole picture, and some others. While creating a thinking map, learners employ both hemispheres, attempting at operating both cortical sides simultaneously. Hence, this mapping performance involves whole brain integrative thinking. It is different from traditional note making, since it presupposes exploration and discovery by utilizing radiant, selective, and proactive (strategic) thinking.

The construct of thinking maps meets the educational requirements for understanding, as it is not only multi-faceted, multidimensional, analytical, imaginative, colorful, but also combines verbalization with images [3]. Thinking maps use a variety of patterns to map the problem and discover it in a flexible, technology-friendly environment. Thinking maps are supportive instruments for collaborative project-based learning activity, due to their functioning as negotiated consensus related to shared vision.

Perspectives of thinking development in Ukraine’s classrooms. As shown, teaching thinking development involves collaborative, shared, and motivated understanding. This meaningful shift would be drastic for Ukrainian schools for the following reasons:

(1) Schools of inquiry thinking allocate time to thinking development. This habit of questioning and thinking about the problem will create independent thinkers who are prepared for finding unusual solutions to societal problems. Hence, Ukrainian learners will become integrated into the globalized world because of their thinking ability to raise a problem and solve it cooperating with others.

(2) Schools of inquiry thinking motivate questioning as a prerequisite for discussed and shared understanding. Systematic questioning is not cultivated by current Ukrainian schools, alongside with shared understanding as the outcome of thinking development.

(3) In schools of inquiry a teacher assumes a role of a facilitator who functions as both a source of information and an expert in 21st century learning. The Ukrainian teacher will be engaged in arranging a collaborative environment of inquiry by distributing thinking in the classroom, encouraging creative thinking by enhancing the learners’ powers of imagination, and challenging ways of thinking via critical thinking skills. This demands from such a teacher training in thinking development skills, sharing experience on educational platforms, and developing interactive teacher’s blogs that are open to feedback from other teachers and learners.

(4) Collaborative thinking fully integrates each learner into a dynamic classroom thinking community that is involved in dialogic questioning and growth mindset-oriented efforts.

(5) Collaborative thinking helps the teachers-facilitators establish partnerships within and across subject domains. At the school level it results in whole-school thinking with a shared

vision that is integrated into the real environment in which thinking communities live and perform. At the inter-school level effective partnerships can be created to enhance communal thinking performance that is meaningful and highly motivated.

Conclusions and perspectives. The present-day world is changing so rapidly that it is hard to predict what educational practices will be effective in the next decade. However, it is apparent that the 21st century educational skills are related to constant growth with a teacher functioning as a learning entrepreneur. Ukraine's teachers can join global innovative educational efforts by adopting the concept of a collaborative thinking community that empowers developmental processes across school age groups. This alternative learning environment will be beneficial to teaching thinking development with a view to putting an end to the present stagnant learning environment that demotivates questioning as a driver of effective learning.

Further research is needed for developing pilot projects that will forward a strategic shift towards thinking development in Ukraine's schools.

LITERATURE

1. Brock A., Hundley H. *The Growth Mindset Coach: A Teachers' Month-by-month Handbook for Empowering Students to Achieve* [teacher's handbook] / A. Brock, H. Hundley. – Berkeley, CA: Ulysses Press, 2016. – 224 p.

2. Buzan T. *Modern mind mapping for smarter thinking*: [monograph] / T. Buzan. – Cardiff, UK: Proactive Press, 2013. – 282 p.

3. Buzan T. *Mind Map Mastery: The Complete Guide for Learning and Using the Most Powerful Thinking Tool in the Universe*: [handbook] / T. Buzan. – L.: Watkins Media, 2018. – 224 p.

4. Dweck C.S. *Mindset: changing the way you think to fulfil your potential*: [monograph] / C.S. Dweck. – New York: Ballantine Books, 2008. – 277 p.

5. Garrison D.R. *Thinking Collaboratively: Learning in a Community of Inquiry*: [monograph] / D.R. Garrison. – New York, London: Routledge, 2016. – 143 p.

6. Harpaz Y. *Teaching and learning in a community of thinking*: [article] / Y. Harpaz // *Journal of Curriculum and Supervision*. – 2005. – 20(2). – P. 136-157.

7. Harpaz Y. *Teaching and Learning in a Community of Thinking: The Third Model*: [monograph] / Y. Harpaz. – Dordrecht et al: Springer, 2014. – 183 p.

8. Hildrew C. *Becoming a Growth Mindset School: The Power of Mindset to Transform Teaching, Leadership and Learning*: [monograph] / C. Hildrew. – New York: Routledge, 2016. – 260 p.

9. 'Investing for the future through innovative education'. MASHAV: The A. Ofri International Training Center. Nov. 25, 2018. [Electronic version]. Retrieved from: http://www.ofri.org.il/Article-645,1314-Investing-for-the-Future-through-Innovative-Education.aspx?fbclid=IwAR036sc0wnqc7i_fPg7UxOjKyJ6B4uO0n9q_E957zmQLqGwSqHiff8ucf-s

10. 'The Journey of innovation and entrepreneurship continues'. MASHAV: The A. Ofri International Training Center. 2018. [Electronic version]. Retrieved from: <http://www.ofri.org.il/Article-648,1364-The-Journey-of-Innovation-Entrepreneurship-Continues.aspx>

11. Nottingham J., Larsson B. Challenging Mindset: Why a Growth Mindset Makes a Difference in Learning – and What to Do When it Doesn't: [handbook] / J. Nottingham, B. Larsson. – L.: Corwin, 2019. – 203 p.

11. Rici M.C. Mindsets in the classroom: building a growth mindset learning community: [monograph] / M.C. Rici. – Wago, Texas: Prufrock Press, 2013. – 170 p.

Матюха Г. В., Корнієць Т. В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Входження України до європейського освітнього простору зумовило розширення та посилення міжнародних зв'язків та зміни в розумінні сутності та змісту вищої освіти. Освітній потенціал має цілком застосовуватися для консолідації суспільства, збереження та збагачення єдиного соціокультурного простору країни, знання та подолання етнонаціонального напруження на основі зверхності прав особистості, рівноправ'я національностей. Реалізація нової освітньої стратегії неможлива без ролі викладача, який спроможний прийняти та опанувати систему загальногуманістичних цінностей, надбання світової та національної культур. В освітній галузі ці ідеї знаходять відображення в Законі «Про вищу освіту», Концепції національного виховання, Концепції громадянського виховання як один із пріоритетних напрямків державної політики [1, с. 2; 3; 5, с. 10].

Процеси формування сучасного інформаційного суспільства, глобалізації економіки, а також інтеграція української системи вищої професійної освіти в світовий освітній простір встановили перед педагогічною наукою мету приведення наукового апарату у відповідність із загальноприйнятою в Європі системою педагогічних понять. Сучасному українському суспільству, яке сьогодні продовжує свій розвиток, необхідні освічені, заповзятливі та кваліфіковані спеціалісти, які спроможні приймати відповідальні та зважені рішення в ситуаціях, які потребують невідкладного вибору, прогнозуючи можливі наслідки, здатні до співпраці, які відрізнялися б ерудованістю, мобільністю, конструктивізмом, багатозадачністю, мали б, до того ж, розвинене почуття відповідальності за долю своєї країни. Всі необхідні програми та рішення, спрямовані на реалізацію наукових досягнень, тенденцій різноманітних культур та цивілізації вцілому, втілюються через функціонування та діяльність суб'єктів, які їх сприймають. Відповідно до цього рівень вимог сучасного суспільства до підготовки та діяльності кваліфікованих кадрів освітньої сфери стає дедалі вищим. Посилення інтегративно-культурного статусу освіти вимагає підготовки майбутніх викладачів англійської мови, здатних втілити в життя її культурну спрямованість. Запити сучасної освітньої практики висувають вимоги до полікультурної підготовки викладача англійської мови, який не тільки відіграв би роль посередника між студентом та певною культурою, але й

сприяв би формуванню в молодого покоління готовності жити та бажання працювати у відкритому полікультурному просторі [6].

Відомо, що культура того чи іншого народу не може розвиватися ізольовано від багатьох інших культур, а, навпаки, завжди перебуває в тісній взаємодії із світовим культурним процесом. Український народ цілими сторіччями та епохами творив власну та незалежну культуру, успадковуючи культурні цінності, традиції та ідеали своїх предків, сповнюючи та творчо осмислюючи надбання інших народів та культур [7].

Становлення та, взагалі, поява та існування полікультурного суспільства є результатом багатьох процесів: прагнення певної культури до автономності, збільшення кількості культурного розмаїття, плюралізації культурних форм та легітимації їх множинності. В результаті цього, неоднорідність культур в одному соціумі ми сприймаємо вже як його невід'ємну частину, яка взаємообумовлюється з різноманітними формами та видами соціального простору [7].

«Полікультурність» – це певний принцип співіснування та функціонування в одному суспільстві різних етнокультурних громад з певним, властивим лише їм усвідомленням власної ідентичності, що допомагає їм підтримувати зв'язок з великою культурною спільнотою, надає рівноправності, забезпечує толерантність та взаємоповагу культур, а також наявність та визнання загальнодержавних норм, правил та цінностей, які є основою громадянської свідомості кожної особистості [2, с. 15].

Головними завданнями, які стоять сьогодні перед вищими навчальними закладами, є підготовка молодих студентів різних спеціальностей, здатних прийняти виклик сучасного полікультурного суспільства, а також сприяти та підтримувати міжкультурний діалог. Все більше країн розуміють та починають реалізовувати широкомасштабну підготовку молодих спеціалістів в напрямі полікультуралізму. Детальне вивчення етнічного та расового розмаїття, розбіжностей світоглядних орієнтирів та властивостей інтелектуальних здібностей студентів є однією з ключових умов професійної підготовки. Важливими складовими подібної роботи є детальний огляд усіх навчальних програм, методів, прийомів та форм навчання, підвищення професіоналізму та кваліфікації викладачів [4, с. 124-126].

Отже, як ми бачимо, є необхідність в спеціальній підготовці майбутнього викладача англійської мови до роботи в полікультурному суспільстві. Мета та зміст подібної підготовки у вищому педагогічному закладі закладені в основах полікультурної освіти майбутніх викладачів. Відповідно до наукової термінології, «полікультурна освіта викладача» може тлумачитись як ключовий компонент професійної освіти, головним завдання якої є ознайомлення та вивчення не тільки культурних, а й освітніх цінностей інших культур та народів на основі отриманих раніше знань культури своєї етнокультурної спільноти, а також співдружність різноманітних культур за принципами взаємоповаги, толерантності, діалогу – що є ефективною «зброєю» проти расизму, дискримінації та націоналізму (Л. Пуховська, В. Кузьменко, О. Гукаленко, Г. Дмитрієв, Л. Гончаренко та інші). Відповідно до вищесказаного, запровадження полікультурної освіти майбутніх викладачів англійської мови у вищій школі ми розглядаємо як один складових компонентів полікультурної професійної підготовки цих фахівців [1, с. 21].

Термін «полікультурна освіта» в Міжнародній енциклопедії освіти визначається як педагогічний процес, в якому беруть участь дві або більше культури, які мають етнічні, мовні, національні та расові відмінності. Російська вчена І. Бессарабова подає відразу

декілька значень поняття «полікультурна освіта» та визначає його як різновид мислення, закладений на юдеях рівності, свободи та справедливості; освітню реформу, яка має на меті змінити традиційні освітні системи відповідно до інтересів, освітніх потреб і можливостей студентів, виключаючи фактори расової, мовної та етнічної відмінності, а також культурної та релігійної приналежності; окрім того, це міждисциплінарний процес, що охоплює та визначає зміст не тільки багатьох дисциплін навчальної програми, а й окремих курсів та факультативів, методів, прийомів та форм навчання, ставлення всіх учасників навчально-виховного процесу.

У своїх працях І. Бессарабова наголошує на тому, що «полікультурна освіта» – це процес ознайомлення студентів з багатством світової культури через вивчення рідної та загальнонаціональної культур виховання в молодого покоління толерантного ставлення до національних відмінностей, необхідних для існування та діяльності в полікультурному соціумі. Вітчизняні дослідники І. Лощенова та В. Болгаріна, запевняють, що полікультурна освіта – це такий різновид освіти, одним із головних понять якої є культура як загальнолюдське явище; це така форма допомоги особистості, яка дозволяє їй засвоїти етнічні та національні культури, усвідомити загальні інтереси різних народів та культур, прагнучи домогтися прогресу через міжкультурний розвиток [1, с. 23].

Виходячи з вищезазначеного, ми трактуємо полікультурну освіту майбутнього викладача англійської мови як ключовий компонент його професійної освіти, основними завданнями якого є засвоєння не тільки культурних, а й освітніх цінностей та ідеалів різних культур та національностей, спираючись на знання культури своєї етногрупи; використання спеціальних педагогічних методів, прийомів та технологій, що дадуть змогу розкрити професійний потенціал у роботі з поліетнічним населенням [1, с. 23-24].

Зміст полікультурної підготовки майбутніх викладачів англійської мови поєднує одразу декілька моделей. Перша з них, так звана «парціальна модель», передбачає включення ідей полікультурної освіти в більшість тем навчальних курсів. Друга модель – модульна – передбачає наявність лише певних тем з виховання полікультурності в певному навчальному курсі, введення особливих – нормативних або елективних курсів з питань полікультурної освіти. Третя – інтегративна модель – представлена вже у вигляді навчального курсу, який містить знання з різних галузей, включаючи основи полікультурного навчання та виховання [4, с. 120-121].

В сучасному полікультурному суспільстві необхідно готувати такі кваліфіковані педагогічні кадри, які були б здатними долати мовні та етнічні бар'єри в багатонаціональному університеті, що перешкоджають міжетнічному та міжкультурному спілкуванню і розвитку студентів, встановленню між студентами гуманних відносин. Завдяки запровадженню нових навчальних курсів та факультативів слід підтримувати прагнення майбутніх викладачів англійської мови здобувати знання, вміння, розвивати здібності, необхідні для професійної діяльності в університеті, навчально-виховний процес в якому ґрунтується на ідеях світової, національної культур та субкультур [4, с. 127].

Сьогодні українські класичні та педагогічні ВНЗ мають навчати майбутніх викладачів англійської мови не тільки давати знання та знайомити студентів з культурою англійської мови, а й організувати діалог культур у вищій школі [4, с. 160].

Підвищення рівня підготовки майбутніх викладачів англійської мови в цілому, та її модернізація відповідно до вимог полікультурної освіти зокрема, вимагає реорганізації всієї вищої освіти в Україні: створення нових навчальних програм та планів, спеціальностей, спецкурсів та факультативів. Однією з таких інноваційних програм може стати спецкурс, запропонований американськими вченими під назвою «Міжкультурність взаєморозуміння». Вчені США впевнені, що такий курс є сполучним навчальним предметом під час підготовки «полікультурного викладача», в якому студенти будуть вивчати культуру та історію корінних етнічних спільнот [4, с. 155-156].

Викладач англійської мови сьогодні повинен не лише бути висококваліфікованим спеціалістом, але й володіти полікультурною компетенцією. На думку таких російських педагогів, як С.Ю. Шмітова та Н.П. Семенова, «полікультурна компетентність» – це така інтегративна якість викладача, що містить в собі систему полікультурних знань, умінь та навичок, а також полікультурних якостей, соціальних норм і правил поведінки, які потрібні для життя і діяльності в полікультурному суспільстві. За переконаннями С.Ю. Шмітової та Н.П. Семенової, такі якості реалізуються безпосередньо в процесі професійної діяльності та взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп. Відповідно до цього було визначено такі ключові компоненти полікультурної компетентності, як-от: мотиваційно-ціннісний, діяльнісний та когнітивний. Перший компонент – це комплекс полікультурних ідеалів і мотивацій. Другий компонент реалізується через навички поведінки та роботи в багатонаціональному класі, наявність досвіду міжкультурного діалогу та міжнаціональної співпраці. Третій – означає систематизацію полікультурних знань [4, с. 170-172].

Одним із ключових методів педагогічної полікультурної освіти – проблемне навчання, згідно з принципами якого знання здобуваються в дискусійних ситуаціях та потребують здатності студентів самостійно долати труднощі в їх розумінні. Майбутній викладач англійської мови повинен навчатися, стикаючись з проблемами полікультуралізму, які йому доведеться долати під час професійної діяльності в університеті. Здобуваючи вищу педагогічну освіту, студентам необхідно вміти аналізувати будь-які педагогічні ситуації міжнаціонального спілкування, бути здатними організувати міжкультурний діалог [4, с. 189].

Отже, окрім загальних педагогічних знань, умінь, навичок та компетентностей, програма підготовки майбутнього викладача англійської мови має містити матеріали, що забезпечують формування професійно-особистісних якостей, які допомогли б майбутньому педагогу ефективно будувати навчально-виховну роботу в полікультурних групах. Нові навчальні програми, створені за принципами полікультурної освіти мають передбачати вивчення основ етнопсихології, національних традицій, особливостей етнокультурної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуренко О. І. Реалізація полікультурного компонента у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів. – 2012. – С. 21-26.
2. Джей Д. Полікультурність – основа добросусідства культур. – 2011. – С. 13-20.
3. Закон України «Про освіту»: [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html.

4. Семенова Н. П. Высшая школа и вызовы мультикультурализма / Н. П. Семенова, С. Ю. Шмитова. – Москва, 2004. – 238 с.
5. Концепція громадянського виховання / Міністерство освіти і науки України // Інф. зб. Мін. Освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7-20.
6. Сімоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру [Електронний ресурс] / М. В. Сімоненко. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm.
7. Полікультурне суспільство. Концепції культурної неоднорідності та їх критика [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://studopedia.su/6_19130_tema-polikulturene-susplstvo.html.

Савич К. С.

ДНЗ «Ставропігійське вище професійне училище м. Львова»

РЕЦЕПТИВНА ЕСТЕТИКА ЯК ПАРАДИГМА ОПРАЦЮВАННЯ ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОСТІ БОГДАНА ІГОРЯ АНТОНИЧА)

Проблеми літературної освіти в українському суспільстві останнім часом зумовлюють численні дискусії в колі як науковців, так і викладачів–словесників. Перебіг дискусії щодо об'єднання двох шкільних предметів «Українська література» та «Зарубіжна література» активно висвітлював часопис «Літературна Україна» [6; 7]. Висловлені на сторінках газети думки оголили глибоку кризу літературної освіти, викликану в першу чергу тим, що учні не читають художні тексти, а задовільняються їхніми стислими переказами. Григорій Ключек ділиться досвідом: «Періодично тестуючи першокурсників філологічного факультету (а вони все-таки були одними з кращих випускників середніх шкіл) на предмет розуміння ними художніх текстів, переконаюся, що з кожним роком вони все гірше й гірше їх розуміють, дуже поверхово розкодовують виражені ними художні смисли, не здатні пояснити засоби, що їх породжують. А рівень сприймання художнього тексту є дуже точним показником інтелектуальної спроможності людини» [6, с. 14]. Кризовий стан полягає не лише в «калейдоскопічно-кліповій» програмі (за висловом Григорія Ключека), сформованій за історико-літературним принципом, але й у сталій системі шкільної методології. Оновлення змісту методів і прийомів навчання літератури потребує зміни парадигми роботи з художніми текстами.

Сьогодні існують два діаметрально протилежних підходи до аналізу тексту. Умовно назвемо їх традиційні й нетрадиційні методи. В основі розрізнення даних методів лежать відмінні парадигми опрацювання текстів. Традиційні методи аналізу текстів ґрунтуються на парадигмі «автор – текст – читач». Такий діалог відбувається за посередництва авторського тексту. Традиційні методи спираються на авторську позицію: хто і коли писав текст, які події лягли в основу, якою є палітра образотворчих засобів і, врешті-решт, що хотів сказати автор.

Таміла Алексєєва у статті «Аналіз художнього тексту» розглядає методи й прийоми, які широко застосовує викладач на уроках літератури. Автор статті критично ставиться до низки традиційних методів, оскільки їхнє застосування найчастіше зводиться до поділу персонажів на головні й другорядні, називання позитивних і негативних рис та ілюстрації рис цитатами [1]. Юрій Лотман у роботі «Структура художнього тексту» також наголошує на слабких сторонах шкільної методики вивчення літератури. Шкільна методика переконує учнів у тому, що всю сутність художнього твору складають декілька рядків логічних висновків, а все інше відкидається як другорядні художні особливості [9].

Останнім часом все більше уваги приділяється методам, розробленим на основі рецептивної естетики. Рецептивна естетика надає привілей читачеві у парадигмі «автор – текст – читач», поступово пробуджуючи зацікавленість автором як особистістю. Людмила Морозова рецептивну естетику розуміє як напрям сучасної естетики, філософії, мистецтвознавства та літературознавства. Її вихідна теза – твердження про те, що буття художнього твору є результатом комунікації між автором і реципієнтом, що й створює смисл твору [5, с. 53]. Григорій Ключек у роботі «Поетика і психологія» обстоює необхідність союзу поетики і психології, розглядає рецептивну поетику як таку, що здатна вивчати секрети художності з позицій сприймання літературного твору. Г. Ключек ставить питання, чи ж не можна пізнати поетику твору шляхом вивчення того, як він впливає на читача, як передає йому художню інформацію [8, с. 7]. Ольга Шумська, критично опрацьовуючи літературознавчий матеріал з історії розвитку рецептивного напрямку, зазначає, що рецептивісти вважають автором твору читача, бо він вносить у текст свій досвід, і сприйняття тексту є абсолютно суб'єктивним, відмінним від того, що вклав у художній задум автор [14]. Автори посібника «Дослідницькі стратегії сучасного літературознавства» на чолі з Тетяною Марченко пропонують стратегію інтеграції новітніх здобутків літературознавства у процес навчання, що виходить за межі методологічних контекстів традиційного літературознавства, долучаючи до методологічного інструментарію викладача здобутки сучасної імагології, міфопоетики та міфореєстрації, гендерного літературознавства тощо [5]. Юлія Вишницька у навчально-методичному посібнику «Аналіз та інтепретація художнього тексту» у змістовому модулі «Текстові доміанти у багаточленній координаті «автор – текст – читач»» услід за розробниками рецептивної естетики стверджує, що в тексті твору від самого початку закладено функції послання, у ньому міститься «імпліцитний читач», відбулося зміщення уваги із проблем творчості та літературного твору на проблему його рецепції, на рівень сприймальної свідомості [3].

Ю. Вишницька подає ґрунтовний опис нетрадиційних методів опрацювання текстів, що вкладаються в парадигму рецептивної естетики [3].

Опрацюємо декілька з них. Перший метод, на якому зупиняє свою увагу Ю. Вишницька, – **культурологічний**. Застосування цього методу допомагає зімкнути ідіюстиль епохи та ідіюстиль автора. Домінантою культурологічного аналізу є фонові знання, що передбачають інтерпретацію літературних текстів через призму сукупності філософських та естетичних явищ доби.

Стилістичний аналіз стосується насамперед аналізу мови художнього тексту. Крім того, даний метод передбачає застосування лінгвістичного аналізу, методу тематичної сітки (виокремлення ключових слів у тексті та вивчення їхнього переплетіння), традиційні методики з вивчення тропів.

Психологічний аналіз ґрунтується на розумінні того, що у будь-якому творі за його межами вбачається реальність авторського світу. Це не обов'язково якісь біографічні збіги, але завжди – особисті переживання автора, тому психологічний аналіз не нехтує біографічним методом.

Інтертекстуальний аналіз, об'ємно моделюючи багатоплановий текст (просякнутий іншими текстами), поглиблює й розширює поняття цитати, текстових відгомонів інших творів чи авторів.

Методика «ретельного», «закритого» читання націлює читача на здобування смислів із тексту (замість поглинання готової інформації), на самостійний вихід із тексту у сферу його автора та в культурно-історичний контекст.

Міфологічний аналіз твору полягає в осмисленні картини світу, у знаходженні та експлікації її смислових ядер: у культурі – символів (знаків, в яких концентрується згорнута інформація); в тексті – ключових слів, що консервують та реконструюють культурологічну пам'ять; у слові – тих компонентів, тих «клітин», які відповідають за «генетичний зв'язок» даного слова, даного тексту, даної культури.

Літературознавчий аналіз зумовлений певними естетичними концепціями художньої творчості, має декілька видів: **архетипний** (пояснює появу образів, ідей, які не зрозуміло звідки беруться; автор відкритий космосу), **гендерний** (йдеться про особливе відчуття стилю, плетіння слів, образів і ритмомелодики, що є глибоко індивідуальним, і в цій особливості свою нотку, свій голос подає і стать творця), **феноменологічний** (аналіз тексту як акту свідомості, акту спілкування, що пов'язує читача з твором) та **хронотопічний** (зіставлення часових просторів, виокремлення скріплювальних елементів між різними часовими шарами в межах одного твору, моделювання різних часових ракурсів зображення, транспортування сюжету в минуле чи майбутнє, аналіз індивідуально-авторської концепції часу, зіставлення лінійної й циклічної концепції часу, дешифрування художньої деталі – семантичного втілення концепції часу, зіставлення геотопографічного простору з його відтворенням у художньому творі, аналіз хронотопів, осмислення сюжетотворчої функції хронотопу в сюжетах, керованих логікою спогадів і «потокотом свідомості», демонтаж та трансформація топосів та локусів тексту, моделювання прийомів, що пришвидшують або уповільнюють темп оповідання тощо) аналізу тексту.

Компаративний аналіз застосовує механізми «тотожності» та «відмінності» свого й чужого; зіставленню підлягають як тексти літературні, так і тексти інших семіотичних систем.

Структуралістський аналіз твору аналізує тексти на сегменти, в яких типові, неодноразово повторені елементи утворюють різноманітні зв'язки, виявляються найбільш суттєві в кожному елементі якості [3].

Найбільшу складність у роботі викладача-словесника викладає опрацювання поетичних текстів. Це зумовлено самою сутністю поезії. Іван Франко у книзі «Із секретів поетичної творчості» стверджує, що поетична творчість є щось відмінне від звичайного людського «я», вносить до нього щось особливе [13, с. 47]. Юрій Лотман у вже згадуваній роботі значну роль відводить власне поетичній структурі тексту як особливо організованій мові мистецтва, наголошуючи, що чим складнішою є інформація, закодована в тексті, тим складнішими будуть способи її організації, складнішою буде її структура [9]. Схоже твердження можна знайти й у розмірковуваннях Анатолія

Дністрового в книзі «Автономія Орфея». Літературознавець зазначає, що поетичний текст як сукупність знаків є дискретним і раціонально-невловимим, що робить його певною мірою недосяжним для всебічного пізнання [4, с. 32]. Зважаючи на висловлені думки, ми ставимо питання, чи доречним є «розтин» поетичного тексту на окремі елементи, який панує в шкільній методології. Анатолій Дністровий виступає проти такого «вирізання» необхідного з об'єкта: «Коли кажуть, що в поезії є симпатичні образи, метафори чи прийоми, то цим мимоволі виокремлюють і підносять те, що викликало захоплення, чого нема в буденності, що несе момент візуальної або смислової новизни і через що інша «територія» тексту стає непомітною. Насправді враження виникає не від фрагментів, а від цілісності, котра як семантична, емоційна єдність зумовлює наші враження через афективні точки – через максимальні «дотики» у сприйманні художнього тексту» [4, с. 52]. Юрій Лотман стверджує, що ідея не знаходиться у вдало підібраних цитатах, а виражається в усій художній структурі [9].

Частковим вирішенням проблеми вибору методики опрацювання поетичних текстів може бути застосування парадигми рецептивної естетики, що дозволить змінити «застарілі опції сприймання» (вислів Г. Ключека).

Пропонуємо вашій увазі практику застосування методів рецептивної естетики під час вивчення творчості Богдана Ігоря Антонича. Освітня програма з української літератури пропонує розібратися з метафоричністю та міфологізмом поезій Антонича, дослідити, в який спосіб поєднуються язичницькі та християнські мотиви у творчості поета, учень повинен набути компетентностей порівнювати різні явища, сприймати й розуміти естетику образного слова, його значення для розвитку естетичного смаку [12].

Антонич – це той поет, до вивчення творчості якого не варто застосовувати біографічний метод. Данило Ільницький зазначає, що його біографією стали метафоричні «Автобіографія» з «Привітання життя» та «Автопортрет» із «Трьох перстенів» [2]. Щоб Антоничева поезія розкрилася, по-перше, слід розмірковувати над самохарактеристикою поета (елемент **психологічного методу**): «Я все – п'яний дівчак із сонцем у кишні», «Я – закоханий в житті поганин» [2, с. 84], «Захоплений дівчак, захоплений красою, один із тих бурлак, які живуть рососою» [2, с. 99], «Я, сонцеві життя продавши за сто червінців божевілля, захоплений поганин завжди, поет весняного похмілля» [2, с. 118], «Іду в захопленні й нестямі, весни розспіваної князь» [2, с. 137], «Я розумію вас, звірята і рослини, Я чую, як шумлять комети і зростають трави. Антонич теж звіря сумне і кучеряве» [2, с. 200], «Росте Антонич і росте трава, і зеленіють кучеряві вільхи» [2, с. 222], «До гордої рослини, цебто до самого себе» [2, с. 230], «З усіх людей найбільше я щасливий» [2, с. 265], «Я є рушниця радістю набита, якою вистрілю на честь життя» [2, с. 265], «Я – слів різьбар і мрій коваль» [2, с. 290], «Я не людина, я рослина, а часом я мале лися», «Живу, терплю й умру, як всі звірята», «Звірята й зорі, люди і рослини – у всіх одна праматір, природа вічна, невечерна і невтомна, хоч час крилатий з вітром лине...» [2, с. 295], «Сестра Антонича – лисиця...» [2, с. 298], «Пане Антонич – так пише папа – у Ваших віршах слов'янський чорт» [2, с. 299] тощо. Опрацювання цих цитат дасть розуміння того, що Антонич не відмежовує себе від життєвого колобігу – «Закони біосу однакові для всіх: народження, страждання, смерть...» [2, с. 200]. У такий спосіб зроблено перший крок до сприйняття поезій Б. І. Антонича.

Наступним закономірно постає питання про джерела цієї поезії. Тут не обійтися без структуралістського (лінгвістичного), інтертекстуального, міфологічного та компаративного аналізу.

Марина Новикова доходить висновку, що поет творить свій світ, який виходить до європейських та індоєвропейських першокоренів [10]. Насельники Антоничевого світу пам'ятають ті *прапервні*, що стояли біля витоків світобудови. В Антоничевих текстах префікс *пра-* є досить продуктивним і несе смислове навантаження у поезіях. Доцільним було б запропонувати учням дослідити вірші, у яких наявні слова із префіксом *пра-* [2, с. 142, 143, 223, 292 – 294], щоб визначити, що таким робом окреслюється часова глибина виникнення світу Богдана Ігоря Антонича. У даному випадку ми застосовуємо **структуралістський метод**, розглядаємо смислове навантаження слова крізь призму дериватології.

Пошук міфологем (міфологічний метод) у віршах Антонича й їхнє декодування допоможе учням змоделювати унікальні характеристики ідіостилу поета. Пропонуємо для цієї роботи використати вірш «Молитва» [2, с. 293 – 294], а як завдання – запропонувати відшукати самостійно слово-символ, яке закручує навколо себе сюжет вірша. Учні легко знайдуть слово «свастика», «сонце», викладачеві лише потрібно буде пролити світло на трипільське походження цього символу. Тут же можна використати вислів Антонича про Волта Вітмена, якого вважав літературним учителем: «Тобі хвала, сивобородий міністре республіки поетів Уолте Вітмене, що навчив ти мене молитися стеблинам трави. У корчмі «Під романтичним місяцем», п'ючи палючу і похмільну горілку мистецтва, разом з тобою звеличую найтайніше і найдивніше явище: факт життя, факт існування» [10].

Логічним постає висновок, що Антонич є міфотворцем. У його творчості спостерігаємо ознаки власного світотворення – урочистість, метафоричність, магізм і таємничість, та й зрештою, творення альтернативної реальності. Але найбільшим українським міфотворцем він уважав Тараса Шевченка. І дійсно, Шевченко нам малює не реалістичну Україну, проте такою, якою б він хотів її бачити. Покажемо щодо цієї думки є вірш «Вишні» [2, с. 222 – 223]. У цьому контексті доречним було б застосувати **інтертекстуальний метод**. Читаючи перші рядки поезії «*Антонич був хрущем і жив колись на вишнях, на вишнях тих, що їх оспівував Шевченко*», варто звернути увагу на ключові слова – «хрущ», «вишні», «Шевченко». Виокремлені, ці слова легко складаються в алюзію на поезію Шевченка «Садок вишневий коло хати», у якій Тарас Шевченко змальовує образ бажаної країни. Інтертекстуальність у даному випадку очевидна. Цікаво, що хрущ не є повсюдним насельником Антоничевого світу, він трапляється лише в цій поезії, що дає підстави говорити про ще одне джерело Антоничевої поезії – творчість Кобзаря. Тут доречним буде згадати й вислів зі статті «Національне мистецтво» про єдність митця й нації: «Мистець є тоді національним, коли признає свою приналежність до даної нації та відчуває співзвучність своєї психіки зі збірною психікою свого народу. Якщо це відчуження справді щире, воно, напевно, знайде вислів – навіть мимохоть – у його творах» [2, с. 511].

Застосування на уроках літератури **компаративного методу** опрацювання поетичних текстів Антонича розвиватиме в учнів категоріяльно-понятійний апарат, логічне й аналітичне мислення. Зіставляючи поезію Антонича й Вітмена, ми вивчаємо форми внутрішніх контактів, впливів, міжлітературних рецепцій. Можна говорити про

співзвучність поезій Богдана Ігоря Антонича та збірки «Сонячні кларнети» Павла Тичини.

Крім того, можна порівнювати тексти різних семіотичних груп з огляду на сугестію чи етногенетику, як-от: поезію і музику (Ірина Вільде порівнювала твори Антонича з музикою Вагнера), поезію й живопис. Цікавим може бути завдання відшукати етногенетичні зв'язки у творчості Богдана Ігоря Антонича та Марії Примаченко. Примаченко ніби синтезує досвід багатьох поколінь народних майстрів. У її картинах знаходять втілення ще язичницькі, що знайшли відгук у надрах слов'янської міфології, образи фантастичних чудовиськ і птахів. Це ніби згусток емоційних вражень від казок, легенд, самого життя, з її картин виходять у світ небували, химерні образи. Але Примаченко творить також свій альтернативний світ, зрощений на давніх віруваннях [11].

Завершити аналіз Антоничевої поезії можна наймагічнішими з усіх віршів – «Різдво» та «Коляда» [2, с. 140 – 141], де етнічний міф у його язичницькій та християнській іпостасях розкривається сповна.

Методи рецептивної естетики можна застосовувати й під час вивчення прозових текстів, поєднувати їх з традиційним аналізом. Важливо пам'ятати про один із найважливіших методичних принципів рецептивної естетики, на який указує Григорій Ключек. Цей принцип полягає у вимозі об'єктивізації тієї моделі сприймання твору, що вибудовується дослідником. Інакше кажучи, кожна проаналізована дослідником модель сприймання повинна бути об'єктивно аргументованою [8, с. 45]. Пропонуючи учням той чи інший вид роботи, варто розуміти, що «мистецтво не відтворює дійсності, ані її не перетворює, як хочуть другі, а лише створює окрему дійсність. ...Метою мистецтва є викликувати в нашій психіці такі переживання, яких не дає нам реальна дійсність» (Б. І. Антонич «Національне мистецтво») [2, с. 503, 504].

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Т. Аналіз художнього тексту [Текст] / Т. Алексеева. – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/38271/58-Alekseeva.pdf?sequence=1>
2. Антонич Богдан Ігор. Вибрані твори [Текст] / Упоряд. Д. Ільницький ; передм. Д. Ільницький та І. Старовойт. – Київ : Смолоскип, 2012. – 872 с.
3. Вишницька Ю. В. Аналіз та інтерпретація художнього тексту : навчально-метод. посібн. зі спецкурсу з історії зарубіж. літ-ри [Текст] / Ю. В. Вишницька. – Київ, 2012. – 204 с.
4. Дністровий Анатолій. Автономія Орфея. Варіації на тему поетичної творчості і навколо неї [Текст] / Анатолій Дністровий. – Харків : Акта, 2008.
5. Дослідницькі стратегії сучасного літературознавства : навч. посіб. [для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальностей 035 Філологія та 014 Середня освіта (мова та література)] [Текст] / Уклад. Т. М. Марченко, Л. І. Морозова, О. А. Писарева, М. Ю. Шкурпат, І. О. Скляр. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. – 233 с.
6. Ключек Г. Д. «О слово! Будь мечем моїм! Ні, сонцем стань!» [Текст] / Г. Д. Ключек // Літературна Україна. – 2016. – № 49 (5680). – С. 1, 6, 14.
7. Ключек Г. Д. «О слово! Будь мечем моїм! Ні, сонцем стань!» [Текст] / Г. Д. Ключек // Літературна Україна. – 2016. – № 50 (5681). – С. 6, 15.

8. Ключек Г. Д. Поетика і психологія [Текст] / Г. Д. Ключек. – Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1990. – 48 с. – (Сер. 6 «Духовний світ людини»; № 7).

9. Лотман Ю. М. Структура художественного текста [Текст] / Ю. М. Лотман. – Москва : Издательство «Искусство», 1970. – 384 с.

10. Новикова Марина. Міфосвіт Антонича [Текст] / Марина Новикова // Срібний птах : Хрестоматія з української літератури для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. – Част. I / Упоряд. Г. Ф. Семенюк, М. П. Ткачук, А. Б. Гуляк. – 3-тє вид. – Київ : Освіта, 2006. – С. 464 – 468.

11. Примаченко М. О. Дарую Вам сонце : каталог виставки : колекція Запорізького художнього музею [Живопис] / Куратор Галина Борисова. – Київ : Родовід, 2008. – 227 с. – іл.

12. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи (рівень стандарту) [Текст] / Авт. кол. Р. В. Мовчан, С. Р. Молочко, Д. І. Дроздовський, Л. Т. Коваленко, А. М. Фасоля, В. І. Цимбалюк. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>

13. Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості [Текст] / І. Я. Франко. – Львів : Видавництво Львівського університету, 1961. – 144 с.

14. Шумська О. М. Рецептивна естетика як парадигма літературознавства у теоретичних дослідженнях Райнера Варнінга [Текст] / О. М. Шумська. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/novitfilolog/12/103.pdf>

Тарасенко Т. В., Тарасенко М. Р.
*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Однією з головних умов успішної інтеграції України у світовий простір є узгодження взаємодії між учасниками різних сфер життєдіяльності різного рівня та різного характеру. На сучасному етапі розвитку суспільства зміст освіти основним об'єктом реформування. Першорядного значення набуває вивчення іноземної мови, практичне оволодіння навичками іншомовного спілкування для здійснення міжкультурної комунікації. Відповідно до усього вищесказаного, навчання іноземної мови у середній школі спрямоване на:

- розвиток комунікативної культури та соціокультурної освіти учнів, що дає змогу їм бути рівноправними партнерами міжкультурного спілкування іноземною мовою у побутовій, культурній та навчально-професійній сферах;

- навчання етики дискусійного спілкування іноземною мовою при обговоренні культури, стилю та способу життя людей;

- розвиток загальнонавчальних умінь збирати, систематизувати та узагальнювати культурознавчу та іншу інформацію, що викликає інтерес в учнів;

- ознайомлення учнів з технологіями самоконтролю та самооцінки рівня володіння мовою;

- розвиток умінь представляти рідну культуру, країну, стиль життя людей в процесі іншомовного культурного спілкування;

- використання іноземної мови у професійно-орієнтованій освіті, що залежно від профілю школи / класу має на увазі професійно-орієнтоване вивчення іноземної мови [7].

Інформатизація сучасного суспільства зумовила панування в усіх галузях знань компетентнісного підходу, загальною ідеєю якого є комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким особистість досягає успіху у вирішенні поставлених завдань. Простої передачі учням знань, навіть у дуже великому обсязі, замало у наш час стрімких змін. Саме тому у методиці викладання іноземних мов на перший план виходить пошук ефективних шляхів формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Компетентнісно спрямований підхід у науково-методичній літературі пов'язують з іменами таких дослідників, як Дж. Равен, І. В. Родигіна, В. І. Слободчиков, А. В. Хуторський.

Британський дослідник Дж. Равен запропонував власну концепцію компетентності, що базується на визнанні провідної ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості. На його думку, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній області, що охоплює вузькофахові знання, особливого роду навички та способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. За переконанням вченого, знання, вміння й навички, які утворюють виконавську сторону будь-якої професійної діяльності, успішно формуються й реалізуються тільки при особистісному прийнятті й усвідомленні суспільного значення відповідних цілей, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості [8].

Формування комунікативної компетентності виступає в якості базової мети при навчанні іноземних мов, оскільки вона найбільш точно відображає предметну галузь «Іноземна мова», основним завданням якої згідно з новими державними стандартами є здійснення іншомовного міжособистісного і міжкультурного спілкування з носіями мови [7]. У сучасній науковій літературі поняття «комунікативна компетентність» визначається по-різному. Більшість сучасних інтерпретацій комунікативної компетентності в галузі викладання іноземних мов пов'язані з визначенням американського вченого Д. Хаймза, згідно якому «комунікативна компетентність – це те, що потрібно знати мовцю для здійснення комунікації в культурозначущих обставинах» [3, с. 47].

На думку М. К. Кабардова, комунікативна компетентність – це засвоєння етно- та соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування [5, с. 104]. Схожу позицію висловлює І. О. Зимня, яка визначає комунікативну компетентність як «оволодіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість; орієнтацію в комунікативних засобах, притаманних національному, становому менталітету, освоєння рольового репертуару в рамках даної професії» [4, с. 13-14]. Важливою є думка, що компетентність охоплює не тільки здібності, а й внутрішню мотивацію [6, с. 102].

У наш час тотальної глобалізації провідною метою оволодіння іноземною мовою вважається залучення особистості до діалогу культур. Ця мета досягається шляхом формування здібності до міжкультурної комунікації. Саме викладання, організоване на основі завдань комунікативного характеру, навчання іншомовної комунікації з використанням необхідних для цього завдань та прийомів, є важливим для успішного оволодіння іноземною мовою.

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає органічне засвоєння правил оперування іншомовними явищами, що відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Цей підхід визначився в результаті досліджень І. О. Зимної, Ю. І. Пассова, Г. В. Рогової, С. П. Шатілова та інших у галузі лінгвістики (теорія комунікативної лінгвістики) і психології (теорія діяльності). Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає форми роботи, які мають діяльнісний характер під час спілкування у парах, групах, командах тощо. Як зазначає Н. К. Складенко, іншомовна комунікація базується на теорії мовленнєвої діяльності. Комунікативне навчання іноземної мови носить діяльнісний характер, оскільки мовленнєве спілкування здійснюється за допомогою мовленнєвої діяльності, яка, в свою чергу, використовується для вирішення задач продуктивної людської діяльності в умовах соціальної взаємодії людей, що спілкуються. Учасники спілкування намагаються вирішити реальні та уявні задачі сумісної діяльності за допомогою іноземної мови [9, с. 64].

Провідні методисти підкреслюють важливість взаємодії та співробітництва учнів, а також мовленнєвого завдання для організації комунікативного засвоєння мови. Комунікативне навчання включає формування комунікативної концепції, а саме внутрішньої готовності та здатності до мовленнєвого спілкування, що орієнтує учнів на «входження» в інший культурний простір. Для такого навчання характерні, передусім, нетрадиційні форми проведення занять [2, с. 14].

Проаналізувавши відомі методики і сучасний досвід практичної роботи в школі, І. В. Алексєєнко виокремлює типи нестандартних уроків, які підвищують мовленнєву активність учнів і, таким чином, сприяють оптимізації і підвищенню ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності школярів. Дослідниця виділяє такі типи нестандартних уроків:

Урок-семинар	Урок-конференція
Урок – рольова гра	Урок – ділова гра
Міжпредметний інтегрований урок	Урок-взаємонавчання
Урок – круглий стіл	Урок-змагання
Урок-диспут	Урок-турнір
Урок-лекція	Театральний урок
Урок-проект	Урок-діалог
Урок-інтерв'ю	Урок-конкурс
Творчий урок	Урок-подорож

Дослідниця зазначає, що часто нестандартні уроки пов'язані з груповими формами роботи. Ділові, рольові ігри, моделювання, імітація, імпровізація урізноманітнюють процес навчання. Під час розподілу функціональних обов'язків у групі кожен учень сам шукає своє місце відповідно до власних здібностей. Це є своєрідним психологічним

стимулом для вибору свого статусу, своєї позиції, перевірка власних поглядів, ствердження у колі однолітків і в очах учителя [1].

Дієвими також є тренувальні та творчі вправи для поглибленого вивчення мови з урахуванням міжпредметних зв'язків, завдання підвищеної складності, соціокультурні завдання порівняльного характеру (Work Your Wisdom, Across Cultures, Culture Comparison), тестові завдання для самоконтролю, рефлексії і самокорекції (Test Yourself, Your Language Portfolio, Self-Assessment Grid, Check Your Skills), а також завдання для формування різних видів ключових компетентностей (Enrich Yourself, On your Own, English Beyond the Classroom). Ефективним є також використання нестандартних проєктів.

Отже, формування іншомовної комунікативної компетентності учнів у середній школі забезпечується шляхом використання комунікативного підходу при навчанні іноземних мов. Нестандартні методи навчання використовуються в рамках тем шкільної програми, але включають багатоплановий додатковий матеріал, тим самим розширюючи лексику і мовну базу учнів, підвищуючи мотивацію, оптимізуючи процес засвоєння іноземної мови, виводячи здібності учнів на більш високий рівень. Такі методи сприяють інтенсифікації процесу навчання, активізують самостійну пізнавальну та творчу діяльність учнів, мінімізують частку участі вчителя на уроці, формують рефлексію власної діяльності школярів. Завдяки використанню нетрадиційних методів підвищується ефективність процесу формування іншомовної комунікативної компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєнко І. В. Типологія уроків іноземної мови у старшій школі та її реалізація у змісті підручників // Збірник наукових праць «Проблеми сучасного підручника», випуск 13, с. 19-30 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3724>
2. Вольфаровська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13-16.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2006. — 336 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Авторская версия / И. А. Зимняя. М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. – 270 с.
5. Кабардов М. К. Языковые и коммуникативные способности / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевский // Способности и склонности. М.: Педагогика, 1989. – С. 103-114.
6. Куликова Л. А. Формування професійних компетентностей у навчальних закладах» / Л. А. Куликова, Н. В. Зіненко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2016. – № 1. – С. 100-105.
7. Програма з іноземної мови для 10-11 класів (новий Держстандарт) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://saidan-v.pp.ua/2016/08/24/%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0>

8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. В. И. Беллопольский. – М.: Когито-Центр, 2013. – 396 с.

9. Скляренко Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе / Н. К. Скляренко, Е. И. Онищенко – К.: Рад. школа, 1988. – 150 с.

Трусова Н. В.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ІІ КУРСУ

Вивченню теоретико-методологічних засад навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх шкіл приділяється багато уваги і присвячено велику кількість наукових досліджень. Стосовно специфіки навчання іноземних мов дорослих вичерпної кількості ґрунтовних досліджень не спостерігається. На відміну від чіткої періодизації дошкільного і шкільного віку, у контексті вивчення іноземних мов дорослих немає такого розподілу. Ще одним важливим фактором організації навчання дорослих є мета опанування іноземної мови.

У навчанні іноземної мови дорослих на окрему увагу заслуговує специфіка вивчення іноземних мов у процесі здобуття вищої освіти. При цьому насамперед слід урахувати, чи є іноземна мова дисципліною загального циклу, чи вона є фаховою дисципліною. Розглянемо специфіку навчання іноземної мови в обох випадках та визначимо потенціал процесу навчання іноземної мови для розвитку творчого мислення студентів.

Формування та розвиток творчої особистості дитини є доволі ґрунтовно дослідженим питанням. Багато уваги приділяється й підлітковому віку школярів. Студенти молодших курсів університету є старшими підлітками або вже дорослими людьми. Проте спрямованість активності студентів та результативність їхньої творчої діяльності також залежать від таких якостей, як цілеспрямованість і наполегливість, які у подальшому сприятимуть успіху. Під час навчання у вищій школі студенти готуються до опанування професії й гнучкої адаптації до професійного життя в майбутньому. Для цього у змісті вищої освіти неодмінною складовою є розвиток їхнього мислення, володіння рідною та іноземною мовами, активно здійснюється процес пізнання, формуються індивідуальність студентів, неповторність їхнього внутрішнього світу, здібності, потенційні можливості. Відомий учений Мартін Бубер зазначав: “З народженням кожної людини у світ вноситься щось нове, чого ще не було, щось неповторне. Обов’язок кожного – знати і не забувати, що він у світі єдиний за своєю якістю і що ще ніколи не з’являвся хтось такий, як він, адже, якби вже був такий, як він, то не було б необхідності у ньому самому. Кожна окрема людина – нове створіння у світі, і вона повинна довести свою неповторність до досконалості” [2, с. 22].

Різноманітність і насиченість інформації, яку отримує людина завдяки домінуючій функції сприйняття, зберігається в певній формі і впливає на подальший розвиток

здібностей. Як це відбувається і в якій формі зберігається ця інформація науці ще невідомо. Але, як вважає В. Клименко, інформація, сприйнята в ранньому дитинстві, можливо, зберігається в почуттях, психомоториці, енергопотенціалі, мисленні, уяві і стає основою розвитку її творчих здібностей [3, с. 24]. Саме тому важливо у навчанні іноземних мов у вищій школі, так само як і в школі застосовувати особистісно-орієнтований підхід.

Проте специфіка застосування особистісно-орієнтованого підходу в школі є дещо іншою справою, оскільки в тих самих класах вчать переважно однолітки або діти приблизно однакового віку. Особистісний розвиток і ціннісні орієнтації дітей знаходяться у приблизно одній площині, що не створює додаткових труднощів. Відмінною є ситуація в сучасній вищій школі. Досить часто студентами однієї групи стають дорослі люди різних вікових категорій. У кожній особистості своя соціальна історія, професійні плани, наявний попередній професійний досвід тощо. Як зазначає К.П. Рижикова, доросла особа «характеризується фізіологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом та рівнем самосвідомості, достатніми для самокерованої поведінки» [6, с. 8]. А Р. Преснер з цього приводу вказувала на логічний висновок, що «ці характеристики впливають на навчальну діяльність дорослої людини, бо вона здатна самостійно визначити її мету, обирати форми, методи і засоби навчання, оцінювати й коригувати результати, усвідомлювати власні можливості» [5, с. 251].

Оскільки людина є істотою, яка активно взаємодіє з навколишнім світом й іншими людьми, у процесі цієї взаємодії та власної діяльності збагачується її досвід, здійснюється її всебічний і творчий розвиток. У процесі зміни оточення, впливу різноманітних факторів змінюються взаємовідносини людини з навколишнім оточенням, одночасно змінюється й характер діяльності. Так, наприклад, студенти, які вже були за кордоном і мають досвід спілкування іноземною мовою, можуть легше адаптуватися до навчання і краще проявити себе на заняттях з іноземної мови. Крім того, в них напевне виявиться певний блок соціокультурних знань стосовно лінгвокультурної складової навчальної діяльності. Це може бути позитивним чинником спокійнішого психічного стану та більш інтенсивного розвитку творчих здібностей цих студентів.

Практичний досвід свідчить, що відсутність простору для творчості учнів у школі може перешкоджати творчим проявам у цих людей в дорослому віці. У психологічній науці є багато праць, присвячених дослідженню невиявлених та заблокованих системою шкільного навчання здібностей творчих дітей. Проте така властивість освіти у вищій школі як гнучкість дозволяє все ж таки створити умови для розкриття творчого потенціалу студентів.

Для усунення «дискримінації творчості» на заняттях з іноземної мови викладач має організувати диференційоване навчання та створити можливості для прояву індивідуальних особливостей студентів. Ще в школі креативні діти значно швидше проходять початкові етапи інтелектуального розвитку й виявляють опір усім видам нетворчих робіт, що дуже часто оцінюється вчителем як упертість, лінь, тупість. Проблема полягає в тому, що творча дитина самостійно, без спеціальної допомоги психолога чи кваліфікованого педагога не може зрозуміти причини свого внутрішнього негативного настрою й опору до творчої діяльності [1, с. 110]. На заняттях у вищій школі важливо обговорювати варіанти виконання завдання і пропонувати вибір, який

дозволить студентам обрати оптимальний для них спосіб дії та створить умови для їхнього максимального самовираження.

Все це зумовлює необхідність знання особливостей творчої дорослої людини, якими, якими вона відрізняється від інших. Ґрунтовні психолого-педагогічні дослідження, проведені в останні десятиріччя, дають можливість виділити такі якості людей із високим творчим потенціалом: гнучкість, швидкість, точність мислення, його доцільність; високий розвиток когнітивних процесів, пам'яті, живої уяви; тривала концентрація й зосередженість уваги; допитливість як пізнавальна мотивація, відчуття нового; ініціатива, постійна активність і зайнятість, висока працездатність; здатність до ризику, подолання труднощів; незалежність, самостійність, прагнення до самовираження, віра в свої сили, критичність, реалістичність самооцінки; наполегливість у вирішенні завдань, почуття напруженості; здатність до передбачення; оригінальність думки, нестандартні рішення, прагнення до творчих завдань та занять, винахідливість; ерудиція, високий рівень мовленнєвої виразності, багатий словниковий запас, компетентність, систематизовані та міцні знання; високорозвинена соціальна спрямованість: почуття справедливості, потяг до лідерства, почуття гумору [4].

Творча людина характеризується активною життєвою позицією, є здатною до постійного саморозвитку, цілеспрямованою, налаштованою на успіх особистістю. Такі студенти відвідують заняття із задоволенням, сприймають їх як додаткові можливості для виявлення власної творчості та простір для подальшого розвитку, уміють критично аналізувати навколишню ситуацію, отримувану інформацію та знаходити відповіді на свої питання.

У студентських групах, завдяки достатньо розвиненим вмінням розумової діяльності вищого порядку, доцільно організувати емпіричне навчання згідно з моделлю Колба. На таких заняттях студентам надається можливість встановлювати взаємозв'язки між явищами та їх причинами, знаходити спільні та розбіжні риси в об'єктах, користуватися логічними операціями, систематизувати, класифікувати, оцінювати, створювати. Організація навчання студентів за такою моделлю сприятиме постановці завдань, виконання яких вимагатиме часу, за рахунок чого мотивація діяльності матиме дальню перспективу.

Модель емпіричного навчання Колба містить такі складові як безпосередній досвід студентів (від якого відштовхуються в навчанні), рефлексія і роздуми (створюється місток між наявним і новим досвідом, встановлюються зв'язки), абстрактна концептуалізація (діям присвоюється новий смисл), активне експериментування (створення нового досвіду, висновків і планування подальших дій). В ідеалі цей цикл становить безперервну спіраль накопичення власного досвіду, обдумування, аналізу й дії.

Для організації навчання згідно з моделлю Колба студенти II курсу є достатньо зрілими й самостійними. Рівень навичок та умінь усного і писемного мовлення має бути добре розвиненим. Проте на практиці спостерігаються наступні факти: 1) студенти, для яких іноземна мова є фаховою дисципліною, мають досить великі розбіжності щодо рівня володіння цією мовою, оскільки мають доволі різний досвід вивчення цієї мови (хтось вчився в сільській школі, хтось в міській загальноосвітній, а хтось у міській спеціалізованій), незважаючи на однакові (близькі) програмні вимоги; під час навчання у виші на I курсі ці розбіжності могли частково зменшитися (зазвичай спостерігається

у найбільш мотивованих студентів); 2) студенти, для яких іноземна мова входить до переліку обов'язкових дисциплін загального циклу, мають ще більші розбіжності, ніж попередня група; аудиторна робота з іноземної мови містить доволі мізерну кількість годин, тому часто зводиться до виконання таких самих вправ, як і в шкільному навчанні.

Приділити значну увагу розвитку творчості майбутніх вчителів іноземної мови або перекладачів значно легше, ніж зробити це в навчальному процесі студентів інших спеціальностей, оскільки ключову роль у цьому відіграє внутрішня мотивація. Саме у навчанні фахівців-словесників з іноземних мов лівова частка часу має віддаватися розвитку усного мовлення, яке набуває глобального значення і повинно набути таких якостей як змістовність, природність, грамотність, логічність, зв'язність. Провідною мовленнєвою діяльністю має стати саме говоріння і в монологічній, і в діалогічній формах. Головна увага має приділятися не відтворенню певної інформації (переказам, вивченню напам'ять), а продукуванню власних текстів. Цьому мають сприяти творчі завдання, які спонукатимуть студентів висловити власну думку, критично переосмислити певну інформацію, довести, аргументувати, порівняти, оцінити тощо.

Незважаючи на пріоритетність розвитку вмінь говоріння, поза увагою не повинні залишатись й інші види мовленнєвої діяльності: письмо, читання, аудіювання. У навчанні письма слід дотримуватись таких самих принципів, як і у навчанні говоріння, зокрема робити акцент на продуктивних умовно-комунікативних та комунікативних вправах, які сприятимуть розвитку уяви і творчості. Без аудіювання неможливо організувати навчання говоріння, оскільки разом ці два види мовленнєвої діяльності утворюють неподільне ціле. Хоча аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, завдання до текстів для прослуховування мають бути цікавими і спонукати до налаштування на цей процес та використання отриманої інформації для розвитку інших вмінь (говоріння, читання, письма) і формування інших навичок (лексичних, граматичних, слухо-вимовних). Важливу роль у процесі навчання іноземної мови на II курсі відводиться й читанню. Принципи роботи з текстами для читання є тими ж, що й у процесі розвитку вмінь аудіювання.

Таким чином, комплексний розвиток вмінь іншомовної мовленнєвої діяльності має поєднуватись з постійним підтриманням мотивації, організацією емпіричного навчання, створенням умов для творчого самовираження і набуття професійно цінних якостей та компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. Жизнь как творчество: социально-психологический справочник / Под. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. – К.: Наукова думка, 1985. – 302 с.
3. Клименко В. В. Перші кроки у творчість / В. В. Клименко, О. В. Кочерга. – К., 1999. – 96 с.
4. Остроуменко А.О. Створення і реалізація умов для розвитку творчості [електронний ресурс] // Освітній портал Дніпропетровщини. – Режим доступу: <http://dnepredu.com/uk/article/stvorennya-i-realizatsiya-umov-dlya-rozvitku-tvorc.html>

5. Преснер Р. Специфіка навчання іноземних мов дорослих / Р. Преснер // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2015. – Вип. 31. – С. 251–259. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2015_31_27

6. Рыжикова Е.П. Научно-педагогические условия изучения иностранного языка в системе андрогогики: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 20 с.

Цап В. Д.

*Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького*

ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНЕ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ Й ПИСЬМА СТУДЕНТІВ І КУРСУ

Сучасний зміст іншомовної освіти має рівневий характер і зорієнтований на вимоги до володіння іноземної мови в системі рівневих стандартів Ради Європи. Визначені цілі навчання відповідно до сучасних завдань навчання спрямовані на розвиток іншомовної комунікативної компетентності (мовленнєвої, мовної, соціокультурної, навчально-пізнавальної компетенцій) та розвиток і виховання студентів засобами іноземної мови. Однією з форм спілкування є письмо.

Розвиток вмінь писемного мовлення передбачає здатність студентів до написання листів, доповідей, статей, творів. Слід зауважити, що писемне мовлення є важливими метою і засобом навчання. Воно відіграє важливу роль у навчанні читання, лексики та граматики. Відповідно читання також істотно впливає на розвиток вмінь писемного мовлення.

Навчання письма тісно пов'язане з навчанням читання. Для обох видів мовленнєвої діяльності характерними є ті самі механізми функціонування, зокрема вміння розчленовувати друковане слово на фоно-морфологічні елементи, а написане – на орфограми; правильно асоціювати фонетичні та граматичні елементи. Процес письма завжди пов'язаний з асоціюванням звукового та орфографічного образу слів.

Джерелом отримання інформації для викладу думок у письмовій формі є тексти, які студенти читають в різних навчальних та публіцистичних виданнях. Отже, читання може бути підготовчим етапом до писемного мовлення і є тісно пов'язаним з ним.

Основне призначення навчання іноземної мови полягає у формуванні комунікативної компетентності, тобто здатності і готовності здійснювати іншомовне міжособистісне та міжкультурне спілкування з носіями мови або представниками інших мов і культур та використовувати іноземну мову як мову міжнародного спілкування. Широкий є діапазон застосування іноземної мови для спілкування у писемній формі, зокрема і для реалізації міжнародних відносин на різних рівнях і з різними цілями.

Читання виявляє здібності студентів до розуміння автентичних текстів, які добираються з художньої, науково-популярної, суспільно-політичної літератури, статей із газет і журналів, блогів, сайтів тощо. Передбачається, що студенти зможуть продемонструвати розуміння загального змісту, окремих деталей та визначати структуру тексту, застосовувати отриману інформацію для інших видів діяльності.

Соціальна потреба суспільства в спеціалістах, які однаковою мірою володіли б усною і писемною формами іншомовної комунікації, підкреслює важливість навчання читання й письма студентів вишу. Переважну більшість досліджень присвячено проблемам навчання окремих видів мовленнєвої діяльності або окремо рецептивних і продуктивних, як, наприклад, роботи таких вчених: О.Б. Бігич, В.М. Жуковського, Н.В. Лисанової, Р.Ю. Мартинової, С.Ю. Ніколаєвої, К.І. Онищенко, Г.В. Рогової, С.В. Роман, С.К. Фоломкіної та багатьох інших. Але питання взаємопов'язаного навчання читання й письма у вітчизняній методичній науці залишається відкритим, хоча у закордонній практиці вже доволі широко використовується, особливо під час застосування підходу так званого *task-based learning*.

Розглянемо основні аспекти навчання англomовного читання й письма студентів І курсу педагогічного університету. Упродовж першого року навчання у вищій школі передбачається повторення всього шкільного курсу англійської мови. Стосується це переважно лексико-граматичного матеріалу та тематики для спілкування. Проте організація англomовної мовленнєвої діяльності має відбуватися на значно вищому рівні, ніж в шкільних умовах. На заняттях слід стимулювати студентів до поступового досягнення рівня володіння мовленнєвими вміннями, вказаними у Загальноєвропейських рекомендаціях щодо мовної освіти, зокрема писемне мовлення після закінчення ступеня вищої освіти «бакалавр» студенти повинні вміти писати зрозумілі, деталізовані тексти з різних тем, що мають відношення до їхніх інтересів, місця роботи, професійних функцій, синтезувати та оцінювати інформацію й аргументацію з різних джерел; писати чіткі деталізовані описи реальних або уявних подій та вражень, тем зі сфери їхніх інтересів, зв'язно оформивши текст та відповідно до жанру тексту; писати огляд фільму, п'єси, книги; написати есе або доповідь. У яких доводиться певний аргумент з відповідним виділенням важливих аспектів та доцільних деталей на підтримку доводів; висловлення ідей на підтримку і на заперечення певних ідей; оцінювати різні ідеї або вирішення проблеми; синтезувати інформацію й аргументи з різних джерел; писати листи з висловленням різних емоцій і особистісного значення подій та вражень та коментуванням новин і поглядів; конспектувати з відбором важливої інформації [1, с. 28-29].

Щодо вмінь читання в Рекомендаціях перелічено такі: студенти повинні вміти читати з великим ступенем незалежності, обираючи стиль і швидкість до читання різних текстів і цілей і використовуючи відповідні бібліографічні джерела відповідно; мають широкий активний читацький словник, хоча можуть відчувати труднощі з деякими маловживаними ідіомами; можуть читати кореспонденцію, що має відношення до їхньої сфери інтересів, і розуміти основне значення; вміють вдумливо читати довгі і складні тексти, встановлюючи відповідні деталі; вміють швидко ідентифікувати зміст і відповідність нових пунктів, статей і доповідей з різних професійних тем з визначенням того, чи потрібне більш детальне вивчення; вміють отримувати інформацію, ідеї, думки з вузько спеціалізованих джерел у межах фахової сфери; розуміють спеціалізовані статті поза їхньою сферою за допомогою використання словника для підтвердження деяких термінів; розуміють статті й доповіді з сучасної проблематики, у яких автори висловлюють певні позиції; розуміють довгі, складні інструкції з фахової сфери, у тому числі деталі умов і попереджень з можливістю повторного прочитання важких місць [1, с. 30-31].

Якщо порівняти висунуті вимоги до випускника бакалаврату з вимогами до випускника школи щодо володіння англomовним писемним мовленням і вміннями читання, то стає очевидним, що робота над розвитком цих видів мовленнєвої діяльності має бути кропіткою й цілеспрямованою.

Як було вказано вище, під час навчання читання студенти мають розуміти поширені ідіоми. Ідіоматичність мовлення є характерною особливістю англійської мови, тому тексти для читання можуть слугувати чудовим джерелом для поповнення лексичного запасу студентів і подальшого застосування цих ідіом в писемному мовленні. Важкість сприйняття й активного використання багатьох ідіом зумовлюється тим фактом, що ідіоматика є частиною світогляду носіїв мови, а для іноземців становить окремий шар соціокультурного матеріалу, який має засвоюватись комплексно.

Завдяки накопиченому ідіоматичному словнику в студентів швидко розвинеться вміння сприймати основну думку тексту, його жанр або тематичну спрямованість за кількома першими рядками. Це допоможе визначити вірну читацьку стратегію для прочитання тексту, його розуміння, інтерпретації та подальшої роботи з ним.

Для отримання якомога більшої користі від читання у навчанні англійської мови мають використовуватись екстенсивне та інтенсивне читання. Щодо екстенсивного читання студентам надається можливість самостійно обрати, що читати, відповідно до їхніх уподобань, оскільки цей вид читання застосовується для загального лінгвістичного розвитку. Що ж до другого виду читання, інтенсивного, тексти обирає викладач, він також зосереджує увагу на розвитку конкретних рецептивних вмінь. Незважаючи на різні підходи до цих двох різновидів читання, не можна сказати, що в першому випадку педагогічний супровід загалом не потрібен. Роль викладача полягає в тому, щоб забезпечити студентів достатнім розмаїттям книг, допомогти визначитися з рівнем складності (оскільки книги читаються в оригіналі), забезпечити певними видами завдань до прочитаного, підказками, довідниками, стратегіями читання тощо. Важливо, щоб студенти мали змогу обмінюватись прочитаною інформацією, своїми враженнями і відгуками.

Під час організації інтенсивного читання вчителю надається більше повноважень, оскільки передбачається виконання ним кількох ролей: організатора (окреслити цілі читання, дати відповідні інструкції), спостерігача (контролювати успіхи студентів, їхню потребу в додатковому часі, перехід до зворотного зв'язку тощо), організатор зворотного зв'язку (організація роботи студентів в парах або групах, перевірка правильності виконання завдань до прочитаних текстів), радник (звернути увагу студентів на важливі аспекти, сприяти виникненню ще більшого інтересу до тексту) [2, с. 107].

Після перевірки розуміння прочитаного, правильності виконання завдань та під час акцентування уваги на окремих аспектах тексту, варто звернути увагу студентів на особливостях висловлення думок, зв'язність тексту, його структурну єдність тощо та запропонувати завдання, які б допомогли використати отриманий досвід для навчання писемного мовлення. Корисною у цьому відношенні є робота із засобами зв'язку, які дозволяють утворювати зі слів фрази, зі словосполучень речення, а також варіації для логічної послідовності певних аргументів, уникнення повторів, застосування синонімії, доповнення, створення контрасту, висловлення ставлення тощо.

Для ефективного навчання письма необхідно використовувати правила-інструкції, які допоможуть студентам швидко орієнтуватись у мовленнєвій ситуації та продукувати саме таке висловлювання, яке буде адекватним цій ситуації. Основних правил у писемному мовленні студенти мають дотримуватись. Правила також залежать від виду писемної комунікації або типу писемного твору, наприклад, правила листування в мережі Інтернет (для обміну короткими повідомленнями формального і неформального спілкування; написання листів у різних функціональних стилях), або звичайного листування, написання творів, рецензій, відгуків, запитів, звертань, оголошень, заповнення анкет, формулярів тощо.

Для того, щоб у писемному мовленні студенти дотримувались соціокультурних, функціональних та інших правил, вміли створити писемний твір будь-якого цільового й стилістичного навантаження, основу створюють тексти для читання. Саме у процесі навчання читання за умови використання цілеспрямованих завдань студентам надається змога ознайомитись зі зразками писемних робіт, які вони повинні навчитись продукувати.

Таким чином, під час взаємопов'язаного навчання читання та письма англійською мовою важливими аспектами є мета цієї діяльності, канал для сприйняття або форма висловлення думки, функціональний стиль, соціокультурні фактори, тип комунікації (жанр). Невід'ємно від навчання читання й письма відбувається й формування лексико-граматичних навичок, вмінь стилістично правильного оформлення письмових робіт. Крім того, важливо враховувати й той факт, що для написання стилістично нейтральних текстів для студентів може бути достатньо наявності зразка для прочитання / ознайомлення, а для написання твору тільки зразка буде недостатньо. Студентів слід забезпечити покроковою інструкцією, кількаразовим написанням пробних варіантів твору, організувати кропітку роботу над коригуванням тексту. Але, насамперед, варто урахувати, що для розвитку вмінь творчого письма студенти повинні багато читати. Позитивний вплив читання на розвиток цих вмінь є беззаперечним.

Зазвичай навчання письма сприймається студентами як важчий процес, ніж навчання читання. Створення власного продукту завжди важче за сприйняття готового продукту. Проте студент закладу вищої освіти повинен володіти вміннями іншомовного письма, оскільки від сучасних фахівців вимагається володіння іноземними мовами, наголошується на інтернаціоналізації вітчизняної науки й освіти. Викладач має підтримати студентів мотивуючи їх до розширення потенціальних фахових можливостей, допомагаючи з матеріалами, підказками, стратегіями у взаємопов'язаному навчанні читання й письма та забезпечує зворотний зв'язок щодо успішного формування відповідних компетентностей та нових ідей для підвищення рівня володіння іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – 265 p.
2. Harmer J. How to Teach English. – Oxford: Pearson Education Limited, 2007. 290 p.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Сьогодні зі стрімким розвитком цифрових, в тому числі і мобільних, технологій неможливо уявити жодної сфери суспільного життя. З огляду на це питання використання мобільних телефонів у навчальному процесі постає як ніколи гостро. Мова не йде лише про сам телефон як пристрій, а його можливості завдяки доступності до мережі Інтернет через мобільний гаджет.

Більшість викладачів досить не схвально ставляться до використання студентами мобільних телефонів на заняттях, забуваючи при цьому просту істину: прогрес неможливо зупинити – до нього слід пристосуватись, а згідно наказу МОН від 07 серпня 2014 року № 910 використання інформаційно-комунікаційних технологій слід поширювати під час навчально-виховного процесу [10]. Готуючись до впровадження цієї технології на заняттях необхідно проаналізувати студентську аудиторію XXI століття. Дуглас Коупленд у своєму романі «Покоління X» запропонував цей термін для покоління людей 1965-1978 року народження, запровадивши своєрідну класифікацію для наступних поколінь, залежних від цифрових технологій. Молоді люди, які сьогодні здобувають освіту, належать до покоління Z. Це покоління живе цілком цифровим або віртуальним життям; у них менш розвинені навички спілкування, бо вони здебільшого спілкуються короткими фразами текстових повідомлень. Вони можуть одночасно виконувати декілька завдань, але при цьому в них слабка увага. Представники покоління Z використовують мобільні пристрої для своїх потреб кожні 7 хвилин, власне тому, користуючись цифровими технологіями, студенти почуваються більш впевнено [9]. Як факт, викладач змушений визнати потреби покоління Z у цифрових технологіях, щоб здобути довіру у студентів та використовувати їх для ефективного навчального процесу. Україна в цьому питанні не є винятком.

За результатами дослідження компанії TNS Infratest на замовлення Google в Україні за останні роки кількість користувачів смартфонів збільшилася у три рази. Дослідження показало, що 85% українських інтернет-користувачів щодня перебуває в режимі онлайн: серед молодих людей цей відсоток ще вищий – у віці до 25 років щодня користується Інтернетом 98% респондентів, а у віці 25-34 років – 93%. При цьому власники мобільних пристроїв активно використовують такі їх функції: посилають повідомлення (88%); фотографують (85%); слухають музику (60%); користуються поштовою скринькою (49%); дивляться відео (41%); створюють документи у форматі Word (23%); спілкуються у соціальних мережах (21%) [11]. З огляду на такі тенденції та погляди молодого покоління чимало дослідників ґрунтовно вивчають використання інноваційних інформаційних засобів у навчальному процесі. Варто згадати таких науковців, як В. Ляудіс, Б. Герушинський, Ю. Брановський, І. Роберт, В. Безпалько, О. Шиян, А. Авраменко, Н. Бондаренко, П. Сисоєв та інші. Н. Половнікова та І. Голіцина коментують основні напрямки використання мобільного навчання в сучасній освіті. В. Кукльов аналізує в своїх дослідженнях перспективи реалізації мобільного навчання

в системі дистанційної освіти. С. Титова розглядає мобільні пристрої як один із засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Е. Калер у своїх дослідженнях виділяє певні критерії придатності технічних засобів навчання і контролю для використання на заняттях з іноземної мови. [2, с. 202]. Серед дослідників, які займаються проблемою використання мобільних телефонів у процесі викладання іноземних мов, варто згадати про С. Гіцакі та Р.П. Тейлор, які заохочують використовувати мобільні телефони для пошуку інформації в Інтернеті, а також С. Кеннеді та М. Леві, які радять надсилати студентами link до відео чи аудіо матеріалу відповідно до тематики заняття. Також існує чимало наукових робіт, в яких наголошується на позитивних та негативних моментах інноваційних і традиційних методик викладання (Л. Маслак, О. Чевичелова, Є. Тимченко та інші).

Оскільки ці дослідження вказують на значний потенціал мобільного телефону як засобу навчання, мета даної статті – показати, як на практиці використовувати можливості мобільного телефону, який забезпечує доступ студента до Інтернет-мережі, для виконання різних видів завдань, як на практичних заняттях з іноземної мови у ВНЗ, так і під час самостійної та позааудиторної роботи.

Останні наукові праці та сучасні вимоги життя змушують викладачів переосмислити як свою роль в навчальному процесі, так і роль інформаційних технологій – сучасний викладач зовсім не є джерелом знань для студента, а радше лише організатором діяльності студентів та їхнім помічником в опануванні мови. [7, с. 247]. Тож викладачам слід психологічно подолати неприйняття мобільного пристрою в руках студентської аудиторії. Змінити ситуацію можливо за умови зосередження на перевагах цих пристроїв у використанні для самих викладачів: компактність та потреба у щоденному телефонному зв'язку забезпечують наявність мобільного телефону практично в усіх студентів, тому не потрібно спеціально обладнаної аудиторії, щоб продемонструвати певний відео- чи аудіо-матеріал. Зокрема це дає можливість значно ефективніше використовувати академічний час без переписування студентами певного матеріалу, а просто його сфотографувати; не потрібно мати в аудиторії багато різних словників – вони доступні через Інтернет-мережу.

Мобільні пристрої дозволяють студентові самостійно ознайомитись не лише з графічним образом лексичної одиниці, але й американським та британським варіантом її вимови (Dictionary.com\Thesaurus.com, oxfordlearnersdictionaries.com, English Vocabulary Profile). Це дозволяє на практиці застосувати такий сучасний підхід до вивчення іноземної мови, як самостійне вивчення (Self Access Language Learning (SALL), коли студент може опанувати мову незалежно від місця його перебування та у лише для нього притаманному темпі. Для подачі нового матеріалу реально легко використовувати презентації, що можуть бути паралельно завантажені на смартфони студентів та виведені в аудиторії на великі екрани. Викладач керує темпом представлення презентації зі свого смартфона. Якщо все ж студент вважає, що матеріал подається занадто швидко або повільно, він за допомогою спеціальної функції на своєму телефоні може повідомити про це викладача [4, с. 276]. Презентація нової лексики іноземною мовою з використанням Інтернет-ресурсів доступних через мобільну мережу дозволяє так би мовити оживити лексичну одиницю, оскільки поєднує відео і аудіо-візуалізацію, що 'відіграє роль емоційного збудника словесної діяльності студентів іноземною мовою, допомагаючи їм шляхом створення конкретних образів

усунути труднощі в оформленні своєї думки цією мовою'. [3, с. 54]. До того ж є можливість постійно поновлювати навчальну інформацію відповідно до сучасних реалій використання певних лексичних одиниць або лексико-граматичних конструкцій [1, с. 177].

Правила користування мобільними пристроями треба обговорити зі студентами на початку заняття, а також виділяти регламентований час на заняттях для користування телефонами для перегляду студентами їхньої електронної пошти або сторінки у facebook. Наприклад: протягом 60 хв. заняття можна зробити дві або три перерви по 2 хвилини на телефони.

Завдання з використанням мобільних пристроїв з метою активізації лексичного матеріалу на початку заняття з іноземної мови може бути таким:

- Знайдіть в аудиторії когось, хто ... (має на своєму мобільному таку ж кількість додатків, як і ви; має шість таких самих додатків, як і ви; має 5 таких самих контактів у друзях, як і ви; має такі ж ігри, як і ви; має фото тих самих місць, як у вас);

- Як виглядає ваша аватарка – опишіть її по пам'яті (це фото, малюнок чи якийсь герой; чому ви її вибрали; у вас більше однієї аватарки, чому?; якщо у вас немає аватарки, чому?).

Можна запропонувати студентам на наступне заняття зробити фотографії (це може бути селфі в аудиторії, вулиці через вікно, в навчальному закладі, по дорозі до навчального закладу тощо). Залежно від опрацьовуваного лексичного чи граматичного матеріалу ці фото можна використати на занятті при вивченні назв кольорів, числівників, прикметників, прислівників, прийменників; назв місцевостей, транспортних засобів, професій, сімейних стосунків; зовнішності та характеру людей; різних граматичних категорій часу тощо. Відповідно до тематики заняття дуже ефективним є запропонувати студентам використати свої знання мови для вирішення практичних життєвих ситуацій: купити або продати будинок чи машину, організувати подорож в іншу країну, вибрати та замовити транспортний засіб, переглянути погодні умови в тій чи іншій місцевості, спланувати маршрут подорожі.

Для виконання таких завдань у реальному часі можна використати такі інформаційні додатки, як [weatherforecast](#), [googlemaps](#), [eBay](#), [booking.com](#). Найпопулярнішим серед студентів є сайт [booking.com](#), відповідно можна запропонувати такі завдання з використанням матеріалів сайту: замовити житло \ готель, перерахувати відгуки інших і написати відгук про своє перебування у готелі, обмінятися відгуками з іншою парою студентів – чи вони здогадаються скільки зірок має цей готель. Студентам з вищим рівнем мовленнєвої підготовки пропонується переглядати новини іноземною мовою та інші професійно спрямовані передачі, як от: BBC, CNN, Discovery та Time.

Використання реальних сайтів у вивченні іноземної мови дозволяє студентам засвоїти живу мову спілкування, а не книжковий варіант підручника, найсучасніший з яких містить зразки мовленнєвих структур десятилітньої давності. Мотивація та особистісний інтерес до вивчення мови у студентів зростає, якщо пропонувати їм індивідуальні завдання, під час виконання яких треба зробити аудіо- чи відеозапис власної відповіді або підготувати відео презентацію свого рідного міста/місцевості, де провели вихідні чи канікули. Насамперед студенти з більшим захопленням слухають своїх колег. Крім того, прослухавши свій голос на записі, у студента дуже часто зникає питання адекватності оцінювання його успіхів викладачем. Використання таких записів

на занятті також дозволяє викладачеві урізноманітнити методи роботи на занятті (парна, групова робота) та зекономити час на прослуховуванні кожного студента зокрема: студенти роблять це в групах, обговорюючи та виправляючи помилки один одного, а для загального огляду обирається найкраща робота. Мобільні пристрої дозволяють також більш креативне використання методу симуляції в процесі викладання іноземної мови. Студент має реальну можливість спробувати себе в певній ролі – гіда у музеї чи місті, менеджера, викладача тощо. Перед учасниками стимуляційної гри ставлять конкретне завдання – цікаво провести екскурсію, успішно укласти договір, доступно пояснити новий матеріал віртуальній навчальній аудиторії тощо. Симуляційні ігри характеризуються повним зануренням у навчальну ситуацію, що дозволяє не лише інтелектуально, але й психо-емоційно поринути у практичне навчання з використанням іноземної мови. Симуляції впорядковують знання студентів, вчать їх примати швидкі та обгрунтовані рішення в майбутній професійній діяльності. [5, с. 247] Використання подкастів є ще однією новітньою технікою у навчанні студентів іноземної мови за професійним спрямуванням. Однією з переваг подкастів є можливість слухати актуальні сучасні автентичні тексти різних жанрів на будь-яку цікаву для студента тему в різноплановому виконанні. Студенти можуть звертати увагу та імітувати акцент, тембр, ритм, інтонації та швидкість мовлення різних мовців, що вільно володіють іноземною мовою. Таким чином подкасти сприяють вибору цікавого фонетичного матеріалу. Крім того, окремі інформаційні технології можуть бути єдиним засобом для студентів, які вивчають іноземну мову за професійним спрямуванням, щоб мати доступ до живої мови, яка їм знадобиться для належного професійного спілкування [8, с. 93]. Існують і такі види роботи з мобільними пристроями, до яких студентів навіть не треба заохочувати – вони це роблять дуже швидко і самостійно, без будь-яких нагадувань від викладача. Це, зокрема, такі завдання, які передбачають знаходження необхідної лексичної одиниці для усної відповіді в електронному словнику, або переклад тексту за допомогою спеціальної програми для перекладу.

Цифрові технології дозволяють також урізноманітнити й актуалізувати поза аудиторну самостійну роботу студентів. Можливості мобільних пристроїв відкривають нові шляхи для роботи з текстами іноземною мовою. Для прикладу студент може в зручному для себе місці прослухати відповідну літературу у форматі аудіо книги та повторити певні уривки тексту, імітуючи не лише вимову, але, як уже згадувалось раніше, тембр голосу, інтонації, емоційне забарвлення мовлення читця. Водночас такий аудіо-матеріал, а також можливість запису свого власного мовлення дозволяє навіть відпрацьовувати ораторські навички, необхідні для виступів на конференціях тощо. Функції SMS-повідомлень можуть використовуватись для швидкої консультації з викладачем з приводу труднощів під час виконання певного завдання, або ж у зворотньому зв'язку для моніторингу процесу навчання. Студенти можуть отримувати завдання в режимі реального часу, коли для самостійної роботи їм надаються не письмові вказівки, а файл з відеозаписом необхідного завдання, виконавши яке вони теж відсилають електронний звіт. Таким чином кожен студент може постійно залишатися на зв'язку з викладачем та отримувати максимум від навчання.

Отже, мобільні пристрої відкривають як перед студентами, так і перед викладачами вищих навчальних закладів великі можливості в опануванні сучасної іноземної мови. Ці можливості слід грамотно використовувати, завдяки чому навчальний процес може

стати більш особистісно-орієнтованим та захоплюючим, а також допоможе студентам оволодіти іноземною мовою для задоволення їхніх щоденних і професійних потреб. З огляду на це автор статті має на меті пошук та впровадження нових методів використання мобільних пристроїв на заняттях з іноземної мови для покращення рівня мовленнєвої підготовки студентів. Напевно, заняття з іноземної мови – це чи не єдині заняття, на яких мобільний телефон можна перетворити на потужний навчальний пристрій на всіх етапах заняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баластов А.В. Проблема реализации информационных образовательных технологий для обучения иноязычному профессионально ориентированному общению преподавателей нелингвистических специальностей // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 7(135) – С. 176-179
2. Брухаль Я.Б., Білик О.О. Сутнісні характеристики технології мобільного навчання іноземної мови як педагогічної інновації // Молодий вчений. – 2017. – № 6. – С. 201-204
3. Китченко А.С. Використання моделі змішаного навчання при викладанні іноземних мов: тези доповідей.– Київ.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т. – 2018. – 111 с.
4. Король А. В. Перспективи використання мобільного навчання у ВНЗ України з європейським рівнем викладання / А.В.Король, Т.А. Кравцова, О.М. Муравйова//Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2016. – Вип.1. – С. 271-280
5. Смуженко Л. Сучасні підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. –2014. – Випуск 61. – С. 244–250
6. Сысоев П. В. Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании. – М.: Книжный дом «Либроком», 2013. – 264 с.
7. Ченківська Н.В. Інноваційні технології навчання у професійній діяльності викладача іноземних мов // Інноваційні технології навчання іноземних мов професійного спрямування [Текст] : тези доп. наук.-метод. семінару (Київ, 23 лютого 2018 р.) / ред. кол. : О.В.Василенко, І.Г. Галдецька. – К.: Нац. акад. внутр. справ, 2017. – 74 с.
8. Kern N. Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks, and tools for professionals / N. Kern // Innovations in learning technologies for English language teaching. – 2013. – p. 89-115.
Електронний ресурс — Режим доступу :
9. <https://oupelt.adobeconnect.com/p6uetphrj2r/?launcher=false&fcsContent=true&pbM ode=normal>
10. <http://osvita.ua/legislation/other/42462/>
11. <https://ukraine.googleblog.com/2016/09/google-consumer-barometer-2016.html>

Наукове видання

МОВА. СВІДОМІСТЬ. КОНЦЕПТ

Збірник наукових праць

Випуск 9

Підписано до друку 06.03.2019 р., Формат 60*84/16
Папір офсетний. Гарнітура Arial Narrow.
Друк цифровий. Умовні друковані аркуші 13,83
Наклад 300 примірників. Замовлення № 2751

Видано та надруковано ФО-П Однорог Т.В.
72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграда, 3а
Тел. (098) 243 96 51

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477