Міністерство освіти і науки України
Донбаський державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 9

Частина ІІ

Слов'янськ – 2019

ISSN 2411–6548
УДК 8
Т 338

Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології: збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В. А. Глущенка]. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. Вип. 9. Частина ІІ. 166 с.

Редакційна колегія

Глущенко В. А. – доктор філологічних наук, професор (головний редактор) (Донбаський державний педагогічний університет)
Біличенко О. Л. – доктор наук із соціальних комунікацій, професор (Донбаський державний педагогічний університет)
Бріцин В. М. – доктор філологічних наук, професор (Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України)
Буніятова І. Р. – доктор філологічних наук, професор (Київський університет імені Бориса Грінченка)
Габідулліна А. Р. – доктор філологічних наук, професор (Горлівський інститут іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету)
Загнітко А. П. – доктор філологічних наук, професор (Донецький національний університет імені Василя Стуса)
Іванова Л. П. – доктор філологічних наук, професор (Київський національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова)
Казаков І. М. – кандидат філологічних наук, доцент (Донбаський державний педагогічний університет)
Кудрявцева Л. О. – доктор філологічних наук, професор (Київський національний університет імені Тараса Шевченка)
Марченко Т. М. – доктор філологічних наук, професор (Горлівський інститут іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету)
Матвєєва Н. П. – доктор філологічних наук, професор (Чорноморський національний університет імені Петра Могили)
Маторіна Н. М. – кандидат філологічних наук, доцент (науково-технічний редактор) (Донбаський державний педагогічний університет)
Мойсієнко А. К. – доктор філологічних наук, професор (Київський національний університет імені Тараса Шевченка)
Овчаренко Н. І. – кандидат філологічних наук, доцент (Донбаський державний педагогічний університет)
Просалова В. А. – доктор філологічних наук, професор (Донецький національний університет імені Василя Стуса)
Синиця І. А. – доктор філологічних наук, професор (Київський національний лінгвістичний університет)

Пропоновані науково-методичні студії з мовознавства, літературознавства, методики викладання мови та літератури у ЗВО педагогічного спрямування та загальноосвітніх закладах присвячено актуальним проблемам сучасної лінгвістики, дидактики та літературного процесу.

Результати репрезентованих наукових розвідок можуть стати в нагоді лінгвістам, літературознавцям, викладачам, учителям, аспірантам і студентам.

The presented scientific methodological studies on Linguistics, Theory and History of Literature, Methodology of teaching language and literature in pedagogical institutions of higher education and comprehensive schools deal with the topical issues of modern Linguistics, Didactics and Literature Process.

The results of the research investigations suggested will be useful to linguists, literary scholars, lecturers, teachers, post-graduate students, undergraduate students seeking a Bachelor's or a Master's degree.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21219–11019Р, видано 04.03.2015 р. (УКРДЕРЖРЕЄСТР)
Друкується за рішенням Вченої ради Донбаського державного педагогічного університету
(протокол № 1 від 28.08.2019 р.)

ISSN 2411–6548
© ДДПУ

ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ (1939 – 2019)

Видання присвячене 80-річному ювілею
Донбаського державного педагогічного університету

МОВА ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Решетняк О.
– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету
Данилейченко І.
– студентка IV курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету

УДК 811.161.2’373.23:26-23

ФУНКЦІОНУВАННЯ БІБЛІЙНИХ СИМВОЛЕМ У ТВОРАХ ВАСИЛЯ БАРКИ

Статтю присвячено дослідженню умов функціонування біблійних символем у творах Василя Барки. У науковій розвідці окреслено межі понятєвого поля біблійна символема як лінгвокультурологічної одиниці; виокремлено асоціативно-образну парадигму старозаповітних і новозаповітних символем з антропонімним і топонімним компонентами, що функціонують у творах письменника; заналізовано співвідношення між символемами з атропонімним і топонімним компонентами, виокремленими в текстах В. Барки.

***Ключові слова**: Біблія, символема, бібліонім, антропонім, топонім, лінгвокультурологічна одиниця.*

Решетняк Е.
– кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета;
Данилейченко И.
– студентка IV курса украинско-английского отделения филологического факультета Донбасского государственного педагогического университета

ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БИБЛЕЙСКИХ СИМВОЛЕМ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ВАСИЛИЯ БАРКИ

Статья посвящена исследованию условий функционирования библейских символем в произведениях Василия Барки. В научной разведке очерчены границы понятийного поля библейская символема как лингвокультурологической единицы; выделена ассоциативно-образная парадигма ветхозаветных и новозаветных символем с антропонимным и топонимным компонентами, функционирующих в творчестве писателя; проанализировано соотношение между символемами с антропонимным и топонимным компонентами в исследованных текстах.

***Ключевые слова**: Библия, символема, библионим, антропоним, топоним, лингвокультурологическая единица.*

Reshetniak O.
– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Ukrainian Language and Literature Department, Donbas State Teachers’ Training University

Danyleichenko I.
– Bachelor's Degree Programme Student, Department of Philology (Ukrainian and English Languages), Donbas State Teachers' Training University

BIBLE SYMBOLS IN VASIL BARKA'S WORKS

The article is devoted to the study of the conditions of functioning of the biblical symbol in the works by Vasyl Barka. The scientific exploration outlines the limits of the conceptual field of biblical symbolism as a linguocultural unit; the associative-figurative paradigm of the Old Testament and New Testament symbols with the anthroponymic and toponymic components functioning in the writer's works is distinguished; the relation between the symbols with the atroponymic and the toponymic components highlighted in V. Barka's texts is analyzed.

Key words: *Bible, symboleme, biblionym, anthroponym, toponym, linguocultural unit.*

Постановка проблеми. Біблія була, є і завжди буде системою еталонів, показником шкали ціннісних орієнтирів будь-якої лінгвокультурної спільноти, й української зокрема. Завжди біблійним персоналіям завдяки їхній універсальності притаманне чітке морально-етичне спрямування, оскільки вони представляють архетипні поняття добра і зла. Прецедентні біблійні імена є домінантами накопичення та трансляції духовних цінностей, бо інформацію про символьне значення слова не завжди фіксують лексикографічні джерела, тому часто її можна виявскравити, лише послуговуючись фоновими знаннями носіїв культури. Бібліоніми імплікують емоційно-оцінні аспекти буття, оперування такими прецедентами вможливлює декодування, об'єктивування, матеріалізацію того чи того старозаповітного або новозаповітного феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку Дж. Лакоффа та М. Джонсона, концептуальною метафоризацією є спосіб фіксування в мові знань про світ, підвалинами якого є принципи наочності позначення складних і неспостережувальних явищ за аналогією до фізичних і спостережувальних [6, с. 211]. Проблему функціонування лінгвокультурних концептів студіювали М. Алефіренко, О. Цапок, І. Голубовська, В. Карасик, В. Кононенко, В. Маслова, О. Селіванова, О. Левченко, О. Близнюк, О. Задорожня, П. Мацьків, А. Пікалова, В. Яковлєва та ін. Проте дотепер системне концептуально-семіотичне осмислення домінантних біблійних символем з онімними компонентами як сегментів українськомовної картини світу є недостатнім, що й зумовило актуальність пропонованої наукової розвідки.

Метою статті є дослідження особливостей функціонування біблійних символем у творах Василя Барки. Досягнення зазначеної мети передбачає виконання таких **завдань**: окреслити межі поняттєвого поля біблійна символема як лінгвокультурологічна одиниця; виокремити асоціативно-образну парадигму старозаповітних і новозаповітних символем з антропонімним і топонімним компонентами, що

функціонують у творах письменника; заналізувати співвідношення між символемами з антропонімним і топонімним компонентами в досліджуваних творах.

Виклад основного матеріалу. Чимало мовознавців зазначають, що визначальною властивістю символу є власне образність, саме тому його треба усвідомлювати завдяки образу. Будь-який символ – образ, але будь-який образ не завжди можна вважати символом, а лише за певних умов. Істотною властивістю символу є його збалансованість щодо конкретних та абстрактних складових частин символьного змісту. Символ має надзвичайну здатність до внутрішнього природного зв'язку з тією реалією, яку він репрезентує. Конденсаційність символу вможливлює здатність до інтеграції в певній формі, зокрема комплексу уявлень про окремі явища, зумовлені культурними чинниками, досвідом взаємовідношень індивіда й соціуму чи релігійними галузями буття. Визначення семантики символу ускладнене його конденсаційністю, архетипністю та багатозначністю. Символіка – це один з найважливіших засобів усвідомлення буттєвих реалій, а біблійна насамперед об'єктивує релігійні уявлення в образних структурах, які моделюють їхню семантику як сконденсованих символьних знаків, що є закодованим маркуванням надприродного, осмисленням і переживанням вірянами вищих соціокультурних цінностей. Власне образність і всеспрямування на загальнолюдський узус надають символам психологічної привабливості й виповнювальної значущості. У сучасній лінгвокультурології деякі науковці застосовують дефініцію символема, яка представляє власне символ.

Найбільш вражаючим і масштабним за охопленням життєвого матеріалу й глибиною розкриття національної трагедії українців був і дотепер залишається роман письменника української діаспори Василя Барки «Жовтий князь», написаний ним у 1961 році. Разом з романом Уласа Самчука «Марія» він є справді видатним художнім досягненням у розкритті причин, страшних фактів і наслідків мору століття. Якщо У. Самчук аналізує насамперед витоки великої народної трагедії, то В. Барка, художньо узагальнюючи документальні матеріали страшного злочину тоталітаризму, «подає безліч жахливих картин цього Апокаліпсису, через кожну особистість, людську долю, вчинок, моральну позицію відтворює образ і цілого народу в певній історичній конкретиці» [4, с. 1].

В. Барка розуміє й змальовує голодомор як цинічну й прикриту брехнею війну московської влади проти українського народу. На прикладі сім'ї Катранників і багатьох інших родин він відтворює, як влада руйнує народні традиції, вириває родинні корені, вбиває та відбирає віру, змінює демографічну структуру суспільства. З розповідей свідків, які зустрічаються на шляху пошуку хліба Катраннитками, та баченого ними, постають картини спустошених сіл, що заселяються переселенцями з Росії, викорінення справжніх хліборобів, навмисного

створення продовольчої проблеми, жорстокість розправ з голодуючими «тисячниками» з північних міст», жахи людоїдства доведених до божевілля людей.

Проблемі віри відведено у творі особливе місце. З перших сторінок стає зрозумілим, що члени сім'ї Катранників – справжні вірники. У вірі вони вмиратимуть, віра врятує їхні чисті душі. Це символ і філософія: український народ, що по-справжньому вірує, незважаючи на те, що її вибивають з нього силою, буде спасенний саме в ній. Катранники вірили у вищу справедливість безмежно: «*Нехай. Те саме на них повториться і вкаже, хто зробив. Бог дужчий – всім на небесних терезах змірить, що заслужили*» (В. Барка «Жовтий князь»).

Наразі письменник використовує символеми в значенні, у якому вони закріплені в Біблії, та в трансформованому вигляді. Тогочасні соціокультурні цінності, світоглядні переконання й суспільно-політичні проблеми впливають на застосування біблійних символем з топонімним компонентом, найпоширенішими серед яких є: *Голгофа, Едем, Вавилон, армагеддон, земля обітована* тощо. Порівняно з антропонімами їх значно менше.

Концепт *життя* є загальнолюдським поняттям, лексикалізованим в усіх мовах світу. Над категорією *життя* не може бути здійснено логічно-словесних операцій. Орієнтація живої доктрини на смерть активізує людину, спонукає до правильного використання життєвих сил. Сфера концептуалізації усвідомлення поняття *життя* – внутрішній простір, який має когнітивний статус і структурований за допомогою різних когнітивних моделей, зокрема символічних, метафоричних і гештальтних. Когнітивна семантика в разі мовного втілення концепту *життя* зважає на об'єктивні характеристики описаних ситуацій, особливості їх сприймання мовцем, наявність фонових та енциклопедичних знань, на позицію мовця й акцентуалізацію певних епізодів. Цей концепт один з найважливіших в площині людина – всесвіт.

Біблійні символеми є згорнутим мікротекстом, а їхня парадигма – макротекстом сакральної культури. Думки Мирона про чашу, про те, що прийде час, і «*вийде вона із землі, і засяє*», трансформуються в символ віри самого автора і його героя в непереборність правди й неминучість її перемоги в майбутньому. Це передбачення збулося аж через тридцять років після написання роману і через шістдесят – опісля голодомору.

У біблійному дискурсі маркерами концепту *життя* є символеми *Еденський сад* (*сади Едену*) (символ вічного блаженства, обіцяного праведникам; раю (1 М. 2: 10-14)), *земля обіцяна* (*обітована*, *ханаанська*) *Новий* (*Небесний*) *Єрусалим* (символізує вічне життя в духовній безпеці за принципами Божого Царства (Євр. 12: 22, 28; Об. 17: 15; 21: 9-10)) тощо.

У романі «Жовтий князь» Барка ж особливе місце відводить

образам-символам. Вони надають тексту стислості, алегоричності й багатоплановості, широти підтексту. Такими символами є образ Жовтого князя, церковної чаші, крейдяної печатки місяця з зображенням братовбивства, голодний кінь на прив'язі біля сільради. Символічною деталлю постає дзеркальце, яке вронила Дарія Олександрівна, підносячи до уст уже померлого Мирона Даниловича. Ця народна прикмета віщує недобре. Два великі шматки – це батьки, а дрібні – діти. Це смерть! Символічний образ смерті не тільки Катранників, а й інших родин. Символічною є фінальна сцена роману: осиротілий Андрійко, постоявши над таємничим і святим місцем схову церковної чаші, «*про огненну силу якої страшно помислити*», пішов степовою дорогою від села у пошуки рідної матері. А коли оглянувся – «*там, над скарбним місцем, підводилося полум'я... Палаххотливий стовп, що розкидав свічення, мов громовиці, на всі напрямки в небозвід, прибрав обрис, подібний до чаші, що сховали її селяни в чорнозем і нікому не відкрили її таємниці, страшно помираючи одні за одними в приреченому колі*» (В. Барка «Жовтий князь»). То сходило сонце. Сонце віри і правди для Андрійка, народу та всієї землі.

Книга Буття вияскравлює основні персоналії Писання, що до кінця тексту Біблії набувають рис символів (Адам і Єва, Авель і Каїн, Авраам, Ісаак і Яків, Йосип, нащадки Сифа, Ноя, Лотових дочок тощо). Дуальні домінантні концепти *Авель* / *Каїн*, *Ісус Христос* / *Іуда* репрезентують найвищі життєві цінності людства, у яких сконцентровано онтологічну, сакральну та духовну константи індивіда й соціуму. Емоційно-оцінний складник значень окреслених одиниць зумовлений ієрархією християнських морально-аксіологічних площин. Водночас аксіологічна система оцінювання виокремлює дві протилежні конотативно марковані семантичні зони: Авель – Ісус Христос (+); Каїн – Іуда (–), що відіграють роль високих духовних істин і передбачають емотивне світосприйняття.

Біблійна картина світу образом *Каїна* декларує першого злочинця та братовбивцю, який здійснює зухвалий протест проти гармонійного Божественного світоустрою, письменник так само застосовує цю одиницю: *«Брат брата на вилах держить і під груди вдарив і підняв, поки смерть; поставлено малюнок, як нагадку проти каїнства, що діється, і погіршало, бо з родинами гублять»* (В. Барка «Жовтий князь»).

Символема *Месія* репрезентує образ пророчий, основне смислове навантаження якого полягає в ідеї месіанського призначення Ісуса – спасіння та вічне життя. Ця одиниця є найбільш сакральною, адже через іудейський еквівалент «Messiah» (від слова «помазувати») – Помазанець, тобто посвячений через помазання, у Книзі Псалмів абсолютизовано Божого Сина. Антропонім Ісус Христос маніфестує семи *чистота*, *досконалість*, *добровільна жертовність*, *невинність*, *святість*. Істотна ознака українського релігійного й національного світогляду – христоцентричність, яку вияскравлено в концептуалізації

антропоніма Ісус Христос як константи духовної культури. «*Обмиймо душі від злоби і станьмо, як одна сім'я, в імені Спасителя, що кров'ю і смертю викупив нас… Оце дев'ятнадцять віків збіга, як Христа розп'ято, і вже відзначить анахтемська сила: душителя!»* (В. Барка «Жовтий князь»).

Отже, прецедентні імена Авель, Каїн, Ісус Христос є культурно маркованими в системі сакральних і духовних цінностей. Символеми Авель, Ісус Христос є уособленням ідеальних сутностей і максим на відміну від бібліоніма Каїн, яка маніфестує гріх, успадкований від сатани, оприявлює смертний вирок тим, хто ігнорує закони Всевишнього. Бог поборює гріх, беззаконня світу ціною жертовної смерті Ісуса Христа. Категоризуючись у таких опозиціях, саме ці біблійні антропоніми відіграють суттєву роль у концептуалізації логічного й емоційного світосприймання, а засобом вияскравлення змісту таких концептів є лексико-фразеологічна система української мови.

Номен *Адам* у його найпоширенішому значенні як прабатько роду людського, який втратив рай, у контексті може набувати додаткових відтінків, але «*Тільки кісткуватий чоловік якийсь, мов Адам — голий, підійшов справа наліво до півозваленого будинку»* (В. Барка «Жовтий князь») не виходить за межі біблійного сюжету зазначений образ у творі Барки. Загалом письменник частіше використовує символеми з антропонімним компонентом, ніж з топонімним.

Висновки. Отже, аналіз провідних концептів біблійної картини світу відбувається власне на матеріалі текстів Писання, а адаптація відповідних сюжетів сприяє їхньому збереженню і трансляції завдяки сформованим символемам. На сьогодні досить актуальною є зазначена лінгвокультурологічна проблема. У всі роки письменники зверталися до Біблії, і Василь Барка не залишився осторонь, гостро реагуючи на реалії дійсності.

Література

1. Барка В. Поезія; Жовтий князь / уклад. А. Я. Бельдій. Київ: Наукова думка, 2001. 300 с. (Бібліотека школяра).

2. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / переклад проф. Івана Огієнка. Київ: Українське Біблійне Товариство, 2002. 1375 с.

3. Грановская Л. М. Словарь имен и крылатых выражений из Библии: около 400 имен; более 300 крылатых выражений. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство АСТ; Издательство Астрель, 2010. 383 с.

4. Кіндрась К. Світ ловив його, та не спіймав. *Всесвіт.* 2003. №7/8. С. 162–164.

5. Коваль А. П. Спочатку було Слово: Крилаті вислови біблійного походження в українській мові. Київ: Либідь, 2001. 312 с.

6. Lakoff G. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. N.Y.: Basic books, 1999. 624 p.

Полякова Т.
– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету
Шевченко А.
– магістрантка ІІ курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету

УДК 808.3 + 808.2 : 801

ДІЄСЛІВНА СИНОНІМІЯ ЯРА СЛАВУТИЧА ЯК ПРОЯВ АВТОРСЬКОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ

(на основі синонімічних рядів зі словами-покажчиками *плакати, сумувати, сміятися, кепкувати; їсти, вмерти*)

Стаття продовжує цикл публікацій авторів з питань дослідження ідіостилю українських письменників. На прикладі дієслівної синонімії поетичних творів Яра Славутича розкрито багатство образного мовлення майстра художнього слова.

Ключові слова: *синонім, синонімічний ряд, лексико-семантична група, мовотворчість, ідіостиль, слово-покажчик, стилістика, художні засоби, поетичне мовлення.*

Полякова Т.
– кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета
Шевченко А.
– магистрантка ІІ курса украинско-английского отделения филологического факультета Донбасского государственного педагогического университета

ГЛАГОЛЬНАЯ СИНОНИМИЯ ЯРА СЛАВУТИЧА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ АВТОРСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

(на материале синонимических рядов с доминантами *плакать, грустить, смеяться, насмехаться; кушать, умереть*)

Статья продолжает цикл публикаций автора по вопросам исследования идиостиля украинских писателей. На примере глагольной синонимии поэтических сочинений Яра Славутича раскрыто богатство образной речи мастера художественного слова.

Ключевые слова: *синоним, синонимический ряд, лексико-семантическая группа, языковое творчество, идиостиль, слово-показчик, стилистика, художественные средства, поэтическая речь.*

Polakova T.
– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Ukrainian Language and Literature Department, Donbas State Teachers' Training University
Shevchenko A.
– Master's Degree Programme Student, Department of Ukrainian and English Languages, Faculty of Philology, Donbas State Teachers' Training University

YAR SLAVUTYCH'S VERBAL SYNONYMY AS A MANIFESTATION OF AUTHOR'S INDIVIDUALITY (based on synonymous series with the words *to cry, to grieve, to laugh, to make fun, to eat, to die)*

The article continues the cycle of articles of the authors on the problem of investigating the ideostyle of the writers. On the example of the noun synonymy in the poetic works of Yar Slavutych the wealth of the picturesque and vivid language style of the expert of a word is revealed.

Key words: *synonym, synonymic set, lexis-semantic group, language creativity, ideostyle.*

Постановка проблеми. Засоби евфонії, спосіб вираження думки, уміння передати настрій за допомогою слова порівнює Яра Славутича із славетною плеядою неокласиків. Вдумливі поцінувачі поезії побачили, що у збірці «Оаза» (1960) Яр Славутич зробив відчутний якісний крок уперед, зумівши заперечити себе колишнього, бо кожна творча людина намагається постійно удосконалювати форму поезії, виводити її на вищий щабель. Яр Славутич вибрав, на перший погляд, найтяжчий з існуючих у поезії шляхів – шлях інтегрального класицизму, що веде до мети через відмову від своєї особовості. Це шлях духовного подвигу, як також і його вчителів, корифеїв українського відродження – Зерова, Филиповича, Рильського, Клена – єдиних поетів нашого сторіччя, що стоять на рівні найвищих вимог сучасності. Синоніміка творчості Яра Славутича ще не досліджувалась у сучасній лінгвістиці, тому саме ця царина його творчості є надзвичайно актуальною у постановці проблеми дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Плідний доробок класика української літератури (саме класик, бо доля дарувала йому прижиттєве визнання) користується неабиякою актуальністю в науковому світі. Про поетику Яра Славутича писали Ю. Бойко, С. Долинська, І. Накашидзе, В. Сварог, Л. Селіверстова, Н. Сологуб, П. Сорока, Т. Полякова, Б. Чопик та ін. Так, у праці Н. Сологуб «Мовний портрет Яра Славутича» проаналізовано лексику, новотвори, перифрази, метафоричність висловів Яра Славутича. Значну увагу дослідниця приділила розумінню індивідуального стилю поета, а також загальностилістичним категоріям. Найважливішою ознакою ідіостилю Яра Славутича є синонімія, що допомагає в розкритті глибини й діалектної єдності контрастивних думок поета, увиразнює та урізноманітнює тексти, підкреслює багатогранність авторського словника.

Синонімія Яра Славутича ще не була об'єктом комплексного вивчення, що зумовлює актуальність наукової розвідки.

Метою пропонованої статті є аналіз на основі семантико-функційного розгляду особливостей репрезентування дієслівної синонімії поетичної творчості Яра Славутича – одного із найяскравіших корифеїв української літератури XX – XXI століть. Для досягнення мети було виконано такі **завдання:** а) виділено синонімічні ряди дієслів, що

функціюють у поетичних текстах Яра Славутича; б) згруповано їх у лексико-семантичні групи; в) з'ясовано стилістичну природу синонімів та виявлено їхні функціональні особливості синонімічних рядів дієслів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вияв лексичного складу має прояв у всіх його елементах: в організації тематичних лексичних груп, у структурі багатозначного слова, у наявності синонімічних, антонімічних і т. п. зв'язків. Системність дієслівних одиниць у мовотворчості Яра Славутича відображає їх зв'язок із поняттями й проявляється у класифікаційній приналежності до певних лексико-семантичних груп. У сучасному мовознавстві немає точного визначення лексико-семантичної групи. Традиційно вона розглядається як група слів, що тісно пов'язані між собою за смислом.

МКС (мовна картина світу) Яра Славутича представлена широким спектром загальномовних та контекстуальних синонімів-дієслів, що утворюють відповідні лексико-семантичні групи.

Розмаїття лексичної синоніміки в поезіях Яра Славутича виявляється в широкому розгалуженні синонімічних дієслівних рядів, у своєрідності їх використання, у багатоплановості семантико-стилістичних відтінків синоніма в кожному окремому випадку, а саме: а) акт мовлення зі словами-показниками – *говорити, кричати, кликати*; б) ознаки руху, переміщення зі словами-показниками – *іти, бігати (бігти)*; в) ознаки зорового сприйняття зі словами-показниками – *бачити, дивитися*; г) ознаки розумових процесів зі словом-показником – *думати*; ґ) ознаки психічного стану людини зі словами-показниками – *плакати, сумувати, сміятися, кепкувати*; д) ознаки фізичного стану та фізичних процесів зі словами-показниками – *вмерти, їсти*.

Синонімічні ряди переважно розпадаються на дві групи: сталі синоніми, уживані в літературній мові (сюди входять також фразеологічні звороти), та синоніми, зумовлені лише певним текстом, тобто так звані контекстуальні синоніми.

Синоніміка для творчості Яра Славутича – це ціла система старанно дібраних близьких за змістом слів, що відображають світобачення письменника. Щоб показати вміння митця користуватися загальним лексичним багатством мови, дбайливість і вимогливість поета при доборі слів-синонімів, проаналізуємо найбільш широко й часто вживане синонімічне гніздо.

Зосередимо увагу на синонімічних рядах на означення психічного стану людини зі словами-показниками – *плакати, сумувати, сміятися, кепкувати* та на означення фізичного стану та фізичних процесів зі словами-показниками – *вмерти, їсти*.

Синонімічний ряд *плакати* представлений синонімами *плакати, ридати, ячати*, що мають загальне значення – лити сльози з горя, від болю, зворушення тощо. Розрізнення їх здійснюється у плані експресивно-стилістичної градації. Першим і вихідним членом ряду є

дієслово *плакати*, яке використовується у прямому значенні: ”І плакав люд...” [14, с. 111]; ”Будуть прийшлі поети по згаслій плакати бурі...” [14, с. 79]; ”Поряд немовля Голодне плакало” [14, с. 52]; ”До ранку плакав хлопець на узліссі…” [14, с. 65]; та в переносному, метафорично: ”І не здолати Неба відплати – Плачуть паплі” [14, с. 96].

Синонім *ридати* має значення *голосно плакати, схлипуючи й захлинаючись слізьми*, наприклад: ”Рвійне серце моє вилітало з грудей І ридало, й раділо тривало” [14, с. 40]; …Коли ридали почуття суворі…” [26, с. 71]; ”Нехай тоді, серед відчаю й крику, Душа ридає…” [26, с. 118]; ”Ридали вдови в голубій журбі…” [26, с. 128].

Синонім *ячати* у творах Яра Славутича найчастіше вживається не у значенні *кричати, гомоніти*, як це трактують словники, а у значенні *жалібно квилити, плакати*, наприклад: ”Ячали мати і сестри…” [26, с. 50]; ”Сосни ячать на горбах” [26, с. 78].

Крім проаналізованих однослівних синонімів, до даного ряду належать також образні словосполучення *лити сльози, вливатися слізьми, ронити сльози, ридма ридати, метати бризки*, які значно сильніші у плані експресивності, наприклад: ”Я сльози ллю в канадській чужині, Коли згадаю темні попелища…” [26, с. 93]; ”Слізьми народу Вороньки Вливаються доп’яну” [13, с. 58]; ”Серце самотнє моє, Ридма ридай!” [14, с. 78]; ”…хоч доньки ті З очей метали бризки золоті” [26, с. 102].

Синонімічний ряд з домінантою *сумувати* має загальне значення *пройнятися почуттям суму, журби, відчувати душевну пригніченість*. Такий емоціональний стан найбільше виявлений саме в дієслові *сумувати*, наприклад: ”Сумує праліс, і сумує збіжжя...”[13, с. 101]; ”Сумуй і жди нічного пароплава…” [13, с. 107].

Експресивно сильнішим виступає синонім *журитися – перебувати в стані душевної гіркоти й жалю за ким-, чим-небудь*, наприклад: ”Не журіться, журавки!” [13, с. 82].

Синонімом *тужити* поет відтворює душевну тривогу, поєднану із смутком, сумом, наприклад: ”Стебло, не тужи...” [14, с. 32].

Почуття душевного стану, туги, відсутності інтересу до оточуючого автор передає синонімом *нудьгувати*: ”Поруч озерця кучерявились підстаркуваті шовковиці й нудьгували давні, підточені літами, дупласті верби” [26, с. 252].

Дієслово *нудитися* виступає на означення *перебувати у стані нудьги, суму, викликаному бездіяльністю, відсутністю розваг*, наприклад: ”...нудився й на мотив ”Ой, я нещасний” побивався в горі” [26, с. 89].

На правах синоніма у даний синонімічний ряд слід включити слово *нидіти – зазнавати почуття нудоти, душевної муки, смутку*: ”На ”куркулів” наспіла смерти черга, Щоб ти, дідизно, ниділа безверха” [26, с. 51].

Слід назвати також образно-метафоричні словосполучення, що

виступають на означення суму, смутку, журби, – смуток гнути, повито в смуток, тамувати жалобу: ”І смуток без упину Його, негнучого, донизу гнув” [26, с. 107]; ”О скільки неба, скільки неба Повито в смуток – більш не треба!” [26, с. 50]; Вся Україна йде до гробу, В серцях тамуючи жалобу...” [ІІІ, 50].Використання таких образних форм забезпечує автору можливість передавати різноманітні видозміни основного поняття та різкий ступінь і міру виявлення почуття суму, смутку, туги в залежності від ідейно-художньої мети і стилістичних вимог контексту.

Веселий, радісний стан людини поет відтворює за допомогою синонімічного ряду сміятися: ”Ще й сміється із Одрада...” [26, с. 10]; ”А за ним через багаття Рвучко пари пролітають І сміються, і гарцюють...” [26, с. 13]; ”…То сумно скиглять, то сміються…” [26, с. 18]; ”Той, хто ретельно слугував Москві, Тепер сміявся на пожовклі кутні…” [26, с. 71]; ”Сміялись люди, гупала земля…” [26, с. 124].

Різноманітне багатство видозмін сміху Яр Славутич передає за допомогою однослівних синонімів. Так, легку, ледь помітну усмішку – як знак радощів або привіту – поет відтворює синонімом *посміхатися*: ”А з води правує Лада,… Між зеленого латаття Посміхається блакитно” [26, с. 7].

Для передачі голосного сміху вживається синонім *реготати*: ”Коли ввесь клас Гомером реготав…”[26, с. 90]; ”З ім’ям Господнім на пряжках І кров’ю демонською в жилах, Зареготались палії” [26, с. 35].

Негативний відтінок у процес сміху вносить синонім *шкіритися:* ”Зубцями Кремлю, наче вовча зграя, Вся площа шкіриться…” [26, с. 39]; ”…З нутра московська шкірилась утроба” [26, с. 55].

Характерний сміх, яким часто супроводиться акт мовлення, відтворюється спеціальним звуконаслідувальним синонімом хихикати, значення якого розкривається його промовистою внутрішньою формою: ”Поглянув низом через тьмяні скельця, хихикнув радісно в брудний п’ястук І ще й додав…” [26, с. 43].

Синоніми, що групуються навколо дієслова *кепкувати*, виражають загальне значення – *глузувати, сміятися над ким-небудь*. Нейтральним словом виступає домінанта *кепкувати*, яка без будь-яких стилістичних відтінків точно передає основне значення ряду, наприклад: ”…Зневажаючи кепкує: ”І які тут мурахи Під ногами в обрів лазять?” [26, с. 10].

Подібне значення має у творах Яра Славутича дієслово насміхатися, якому властиве іронічне забарвлення: ”Насміхає гордий обрин І ворушить темним вусом” [26, с. 10].

Трапляється серед одиниць синонімічного ряду розмовне дієслово *кпити*, яке фіксує душевний стан героя, що кепкує крізь смуток: ”Гаврило кпив. І смуток без упину Його, негнучого, донизу гнув” [26, с. 107].

Проаналізуємо синоніми на означення фізичного стану й фізичних процесів зі словами-покажчиками *їсти, вмерти*.

Синонімічний ряд *їсти* – споживати яку-небудь їжу – представлений за незначними винятками однослівними синонімами. Найзагальнішим щодо значення та частоти вживання є синонім *їсти*: ”Нам не казатимуть, що їсти й пити” [26, с. 127]; ”Із сіллю хліба смаковито з’їв І випив дідову джерельну воду” [26, с. 66]; ”...або – найбільший жах! – В безум’ї з’ївши, мов смачну хлібину” [26, с. 75]; ”Їла вся родина, їли вдячні сусіди, оживаючи” [26, с. 279].

Синонім *закусити* – їсти небагато, нашвидку – є експресивно сильнішим за домінанту ряду: ”Закусивши червоними, як жар, полуницями, я простував далі” [26, с. 251].

Синонім *смакувати* означає їсти, насолоджуючись смаком: ”Коли стояли над Каспійським морем Чи смакували в чайхані ікру, Один твердив...” [26, с. 126]; ”І смакує лукострілець Смагло в’ялену свіжинку...” [26, с. 9]; ”Смакує добре випарений риж, Який руками лущить із колосся. В лугах Осаки” [26, с. 106]; ”Хоч перед смертю посмакую хліба, Який старанно я ввесь вік робив” [26, с. 62].

Лексема *жувати* характеризує процес роздрібнювання, розминання їжі в роті, наприклад: ”Окраєць хліба звільна жуючи” [26, с. 62].

Дієслово *втнути*, як контекстуальний синонім, виступає негативною оцінкою процесу прийняття їжі, наприклад: ”Бо навіть африканський людоїд, Що в хибній вірі втне людського м’яса…” [26, с. 75].

Експресивно сильнішим і виразнішим від синонімів є фразеологізм заморити черв’яка, який найчастіше використовується в розмовній мові: ”Байдуже сів на пень перепочити І черв’ячка, як мовлять, заморити” [26, с. 108].

Такі індивідуально-авторські метафоричні вирази, як повнити роти, повести баталію з коржа клинком, передають різноманітні значення з різним стилістичним забарвленням і тим самим виступають як засоби характеристики персонажа, художнього образу: ”...Грудками каші повнили роти І роздували всохлі животи” [26, с. 69]; ”На скибку сала, з часнику зубком.. Повів баталію з коржа клинком” [26, с. 108].

Синонімічна група *умерти (вмерти)* виступає в поезіях Яра Славутича в такому складі: умерти (вмерти, померти), сконати (конати), гинути, здихати, погаснути, спустити дух, затихнути назавжди, заснути навіки, знайти смерть, лягти кістьми, відійти навік.

Домінанта *умерти (вмерти, померти)* виступає у творах поета на означення переставати жити, існувати, наприклад: ”Приснилось: у рідних степах, Поранений, ніби вмирав я” [13, с. 60]; ”Умирає гілля в льоду…” [14, с. 86]; ”Довготелесий мирно помирав у сяйві сонця, в панахиді трав” [13, с. 60]; ”Тепер, причинний, хлопця не впізнавши, Довгаль помер…” [26, с. 60]; ”Двічі не вмирати” [26, с. 81]; ”Я мала голубку – і вмерла вона” [26, с. 235]; ”Люди мерли, а їхнє зерно гнило” [26, с. 278]; ”Та не всім же судилось померти” [13, с. 18]; ”Надвечір дід помер …” [26, с. 63]; ”Померли в луках вогняних Каплиці й Кольорові”

[14, с. 58]; ”Стерпіти згасу і не померти з відчаю Може лиш той, хто зазнав довгих Танталових мук” [13, с. 106].

З подібною семантикою вживає Яр Славутич дієслово *гинути*, яке виступає з лексемою вмирати в одному контексті в ампліфікаційній фігурі, наприклад: ”Дідизна гине, вмирає люд” [26, с. 60].

Дієслово *сконати* означає вмерти, загинути, переважно зазнавши перед тим страшних фізичних мук, наприклад: ”Одні сконали від в’язниці й кулі, Від муки – другі, треті – вже й самі…”[26, с. 51].

Форма *конати* найчастіше передає негативне ставлення автора до персонажів: ”Конайте, виродки!” [26, с. 54]; ”– Конай, донощику до сігуранци! Конай, викажчику НКВС! Конай, тлумачу хижого Гестапо! Конай, хто рипався у Скатленд-Ярд!” [26, с. 46].

Негативну оцінку вносить у контекст також вульгарне *здихати*, яке використовує поет, коли говорить про ворогів України: ”І доки ти, розчавлений ратаю, Здихати будеш на краю проваль?” [26, с. 60]. Але коли мова йде про борців за волю українського народу, Яр Славутич вживає контекстуальне дієслово погаснути,що говорить про позитивне ставлення автора до героїв: ”Це тут погас, як метеор, Грабовський” [26, с. 81].

Аналізований синонімічний ряд багатий на фразеологічні звороти і словосполучення, що виражають одне значення – вмерти, наприклад: ”О скільки вас, посвятні українці, Лягло кістьми!?” [13, с. 81]; ”Невже Світличний, Драч і Вінграновський, Нового слова горда корогов, Тут знайдуть смерть, як Зеров і Драй-Хмара?” [13, с. 81]; ”Чого ти від мене навік відійшла?”[26, с. 235]; ”Заснув навік біля галузки рожі, Що сам садив і надивлявся всмак” [13, с. 31].

Отже, ми навели різні за своїм характером і значення синонімічні ряди в поетичних творах Яра Славутича, щоб повніше виявити особливості використання поетом синонімічного багатства української мови.

Майстерність Яра Славутича, як справжнього майстра слова, полягає в умілому використанні насамперед багатства загальнонародної синоніміки й семантичних відтінків різних лексем, що свідчить про глибоке знання поетом лексики рідної мови.

Наукова розвідка дозволяє зробити наступні **висновки**: 1. Ряди синонімів дієслів у поетичних творах Яра Славутича взаємодіють, переплітаються, відтворюють мовне багатство бачення світу письменником, його особисту модель, що вказує на неповторність індивідуального стилю; 2. Синоніми Яра Славутича, значення яких тлумачиться контекстом, як засоби художнього та поетичного мислення, домінують у його поетичній творчості; 3. Функція образних лексем, що реалізується за допомогою синонімічних гнізд, вказує на перевагу експресивної лексики у створенні мовної картини світу письменника.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у поглибленому вивченні низки актуальних питань: 1. Опрацювання значення синонімічного ряду у творчості письменників; 2. Уплив мовної картини

світу на формування творчої особистості автора; 3. Поглиблене вивчення синонімічних гнізд як складових концептів і кластерів у мовотворчості митців художнього слова.

Література

1. Атом серця: [українська поезія першої половини XX ст. / упоряд. Ю. Ковалів]. Київ: Веселка, 1993. 350 с.
2. Драй-Хмара М. Вибране. Київ: Дніпро, 1989. 542 с.
3. Зеров М. К. Твори: в 2-х т. Київ: Дніпро, 1990.
4. Зеров М. К. Поезії. Переклади [упоряд. Г. П. Кочур, Д. В. Павличко]. Київ: Дніпро, 1990. Т. 1. 843 с.
5. Зеров М. К. Антологія римської поезії. Київ: Час, 1990. 64 с.
6. Зеров М. К. Камена. Київ: Час, 1990. 80 с.
7. Зеров М. К. Сонети і елегії. Київ: Час, 1990. 80 с.
8. Клен Юрій. Вибране [упор. Ю. Ковалів]. Київ: Дніпро, 1991. 461 с.
9. Рильський М. Т. Вірші та поеми. Київ: Радянська школа, 1990. 350 с.
10. Розстріляне відродження: [антологія 1917 – 1933: Поезія – проза – драма – есей / упоряд. Ю. Лавріненко]. Київ: Смолоскип, 2002. 984 с.
11. Славутич Яр, Білоус-Тарасевич М. С. Ми не розлучались з тобою, Україно. Вибране, 1952 – 1998. Дітройт, 1998.
12. Славутич Яр. Гомін віків. Поезії. 1940 – 1945. Авґсбурґ: Золота брама, 1946. 123 с.
13. Славутич Яр. Живі смолоскипи. Едмонтон, 1983. 127 с.
14. Славутич Яр. Завойовники прерій. Едмонтон, 1984. 128 с.
15. Славутич Яр. Зібрані твори. 1938 – 1978. Едмонтон, 1978. 408 с.
16. Славутич Яр. Місцями запорозькими: Нариси та спогади. 3-є вид. Едмонтон: Славута, 1988. 64 с.
17. Славутич Яр. Оаза. Едмонтон, 1960. 63 с.
18. Славутич Яр. Розстріляна муза. Київ: Прометей, 1995. 96 с.
19. Славутич Яр. Розстріляна муза: Мартиролог. Нариси про поетів. 2-е вид., випр. і доп. Київ: Либідь, 1992. 183 с.
20. Славутич Яр. Твори: в 2-х т. Київ: Дніпро, 1994.
21. Славутич Яр. Поезії. Київ: Дніпро, 1994. Т. 1. 671 с.
22. Славутич Яр. Поеми. Переклади. Київ: Дніпро, 1994. Т. 2. 365 с.
23. Славутич Яр. Трофеї. 1938 – 1963. Едмонтон: Славута, 1963. 320 с.
24. Славутич Яр. Твори: в 5-т. Київ: Дніпро, 1998.
25. Славутич Яр. Поезії 1937 – 1997. Київ: Дніпро, 1998. Т. 1. 469 с.
26. Славутич Яр. Поеми. Переклади. Нариси. Життєпис. Київ: Дніпро, 1998. Т. 2. 331 с.

Гришко Ю.
– магістр філології, аспірантка кафедри української мови Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

УДК 811.161.2’373.43:811.161.2’42

УТВОРЕННЯ ФОНЕТИЧНИХ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ ШЛЯХОМ ТРАНСФОРМАЦІЙ ВНУТРІШНЬОЇ ФОРМИ СЛОВА (на матеріалі сучасного українського поетичного дискурсу)

У статті наведено результати лінгвістичного аналізу сучасних поетичних творів українських митців. Зокрема, описано специфічний фоностилістичний ресурс – фонетичні оказіоналізми на основі трансформацій

внутрішньої форми слова. Виділено чотири типи фонетичних оказіональних одиниць, утворених за цією моделлю. Підкреслено, що поети використовують фонетичні оказіоналізми з огляду на артикуляційно-акустичні властивості звуків, які формують контекст твору.

Ключові слова: *внутрішня форма слова, фонетичний оказіоналізм, псевдосегментація, логогриф, авторська метатеза, акустична імітація іноземного мовлення.*

Гришко Ю.

– магистр филологии, аспирантка кафедры украинского языка Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленко

ОБРАЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ ПУТЁМ ТРАНСФОРМАЦИЙ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ СЛОВА (на материале современного украинского поэтического дискурса)

В статье приведены результаты лингвистического анализа современных поэтических произведений украинских писателей. В частности, описан специфический фоностилистический ресурс – фонетические окказионализмы на почве трансформаций внутренней формы слова. Выделены четыре типа фонетических окказиональных единиц, образованных по этой модели. Автор подчёркивает, что поэты используют фонетические окказионализмы из-за артикуляционно-акустических свойств звуков, которые формируют контекст произведения.

Ключевые слова: *внутренняя форма слова, фонетический окказионализм, псевдосегментация, логогриф, авторская метатеза, акустическая имитация иностранной речи.*

Hryshko Yu.

– Master of Arts (Philology), Post-graduate Student, Ukrainian Language Department, Poltava National V. H. Korolenko Teachers' Training University

FORMATION OF THE PHONETIC NONCE WORDS BY THE TRANSFORMATION OF WORD INNER FORM (on the base of modern Ukrainian poetical discourse)

The article deals with the results of linguistic analysis of modern poetical works by Ukrainian writers. Especially, there is described in this paper a specific phonetic and stylistic resource – phonetic nonce words based on the transformations of word inner form. It is distinguished four types of phonetic occasional units that formed according to this model. The author emphasizes that poets use phonetic nonce words taking into account articulator and acoustic characteristics of sounds which build the poem context.

Key words: *word inner form, phonetic nonce word, pseudo-segmentation, logogriph, author's metathesis, acoustic imitation of foreign speaking.*

Постановка проблеми. Проникнення в суть слова – один із головних виявів поглибленого інтересу автора до матеріалу [23, с. 113]. На думку Ф. І. Шимкевича, внутрішня форма слова (далі – ВФС) робить мову більш виразною, живою та насиченою. Внутрішня форма разом зі складово-фонемною структурою й граматичною будовою – це головне, що надає мові національного колориту [цит. за: 12, с. 67–68]. *ВФС – синкрета, яка об'єднує мотиваційний, концептуальний та* асоціативно-образний *фрагменти номінації.* Г. О. Винокур зазначає, що

ідеал ВФС можна застосовувати виключно до поетичної мови [5, с. 28]. Основними виразниками поетичного тексту вчені вважають *асоціативну образність, метафоричність, оказіональність, художню означеність і звуко-смислове зближення лексем.* Врахування асоціативно-образних функцій ВФС необхідне для глибинної апперцепції семантики поетичного тексту, адже прагматика ВФС, маючи апперцепційну природу, мінімально чи повністю експлікує в лексемі образ, покладений в основу номінації [26, с. 2–3]. Сучасні українські поетичні твори насичені великою кількістю креативних трансформацій ВФС завдяки авторському розташуванню фонетичних одиниць, яке ми зараховуємо до фонетичних оказіоналізмів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях лінгвістів ВФС отримала різноаспектні трактування. Так, О. О. Потебня інтерпретував внутрішню форму як конститутивний елемент образу, змістотвірну структуру, внутрішню сутність, що надає мові неповторності й показує людині уявлення її власної думки. В. В. Воїнов та О. Є. Семенець обґрунтовують зв'язок ВФ із конотацією, підкреслюючи, що характерне експресивне забарвлення виникає як результат злиття в семантичній структурі внутрішньої форми, оцінного змісту й стилістичної маркованості [6, с. 48]. О. Пономарів визначив ВФС як його семантичну структуру й морфологічні властивості, що символізують зв'язок певного звучання зі значенням [23, с. 111].

Дослідники також розуміють ВФС як: первісну ознаку, що лягла в основу найменування (Р. А. Будагов, В. Г. Варіна, В. Г. Гак, Б. О. Плотников, В. М. Русанівський); образний елемент у значенні номена (Л. А. Булаховський, Г. О. Винокур, В. Н. Телія, Л. Г. Хижняк, О. В. Чичерін); спосіб передачі поняття відтінком значення (О. С. Кубрякова, Б.О. Серебренников); ланку, що поєднує довербальну і вербальну стадії номінативного акту, «пучок асоціацій» (О. С. Снітко); фактор словотвірної системності (Н. І. Мигиріна); розумовий інтеріоризований образ (Т. Р. Кияк).

Мета дослідження – виділити у поетичному дискурсі фонетичні оказіоналізми, що пов'язані з трансформацією ВФС. Поставлена мета передбачає вирішення таких **завдань**: 1) розподілити фонетичні оказіоналізми за типами залежно від специфіки авторських фонетичних змін; 2) виявити вплив контекстуального оточення на інтенсифікацію стилістичного ефекту.

Виклад основного матеріалу. Мистецькі трансформації ВФС є дієвим засобом моделювання мовної гри. С. Мартос і В. Олексенко наголошують, що автори умисно можуть змінювати звукову оболонку слова, щоб прояснити ВФС, доповнивши її додатковими експресивно-значеннєвими відтінками. Значна кількість прийомів мовної гри побудована на «вивертанні фонетичної форми слова, які звичайно не пов'язані зі значеннєвим змістом мовлення, а використовуються лише з метою погратися» [16, с. 99].

Певний звук, маючи здатність нести асоціації, думки, настрої, більшою мірою залежить від індивідуальної здатності читача (слухача) відчути відповідність, закладену автором в основу звучання [10, с. 173].

Фонетичні трансформації в межах ВФС М. Довгалевський зараховував до особливих засобів віршування, знання й розуміння яких надзвичайно допомагає поетам [7, с. 75–77].

У сучасному українському поетичному дискурсі були виявлені такі типи трансформацій ВФС (8,34 % від загальної кількості фонетичних оказіоналізмів в українському поетичному дискурсі), як псевдосегментації та усічення, авторські метатези, імітація фонетичними засобами іноземного мовлення.

Псевдосегментація, або **псевдочленування**, у поетичному дискурсі є умисним підкреслено довільним розподілом лінгвістичних одиниць та їх частин усупереч загальноприйнятим канонам. Г. Винокур пов'язує зорове (графічне) членування поетичного тексту з необхідністю його усного виголошення (своєрідним фонетичним записом вимови), із «мовленням, що звучить» [5, с. 391]. Такий спосіб утворення оказіоналізмів сприяє значному підсиленню «ігрового поля» поетичних рядків [13, с. 53], водночас у цій формі мовної гри «розряджаються естетичні емоції» вербального походження [5, с. 400]: *Сонце – на друзкиииии –* / ***бо-*** / ***вибух!*** / ***Ви-бух****!!!* <…> [17]; <…> *на зламі…* / ***На-зла-мі*** / ***Цу-на-мі****…* / ***мі****…* <…> [17] ; <…> *ти королева* ***де*** */* ***біліВ*** */* ***ти-ди-ка-ко ролева*** */ танцюємо в повітрі / Я МОЖУ ПО-ВТО-РИТИ / ти королева* ***де*** */* ***біліВ*** */* ***ти-ди-ка-ко ро лева*** */* ***танцюємо в по вітрі*** */ Я МОЖУ ПО-ВТО-РИТИ / ти королева де…* [18, с. 307]; <…> *І знов клялися волею України, /* І ***шат-ку- / вали*** *плоть її терпку* <…> [11, с. 7]; *Звичайно, люди змогли багато. / І, може, створять з води вогонь. / Вже розповили і* ***спирт- / ний*** *атом* <…> [11, с. 37].

Оказіональні усічення переважно є складниками **логогрифів** – побудові поетичного тексту шляхом його поступового скорочення через послідовне усічення звуків або цілих слів чи фраз. Явище логогрифу відоме ще з античної давнини (наприклад, логогрифічне латинське прислів'я *Amore, more, ore, re sis mihi amicus*), однак, незважаючи на рідкісність, воно успішно відроджується в сучасній поезії [13, с. 137–138].

Зразок логогрифічного поетичного тексту знаходимо в творчому доробку Ю. Позаяка. Автор вибудовує вірш на поступовому усіченні рефренних фраз, зводячи їх у кінці твору до ліпограми з відсутністю приголосних звуків, що за формою є чистим оказіоналізмом: *Приходьте до мене завтра!* / *Я розкажу вам правду!* / *Приходьте до мене* ***автра*** / *Я розкажу вам* ***равду****!* / ***Пи одьте о мее авра*** / ***Я оза жу ам аву!*** / ***Пи о те о мее ава*** / ***Я ао жу а ау!*** / ***И о е о ее аа!*** / ***Я оа у а ау!*** [21].

Б.-І. Антонич «грає» з поступовим усіченням слова «осінь»: <…> *Спіють дні все менші, нерівні,* / *піють по півночі півні* / *і* / *ості, осокори,* / *рій ос* / *і ось* / *вже* ***осінь / і / о / сінь / інь / нь*** [4, с. 68].

Дієслово минулого часу чоловічого роду *лунав* Л. Каширіна шляхом усічення перетворює на *луна*, що одночасно виконує функцію неповної рими: <…> *І так неповторимо рятівничо, / Так голос твій* ***лунав, лунав… луна…*** [11, с. 129].

Зворотний фонетичний логогриф – своєрідний ропалон із поступовим додаванням звуків утворює футурист М. Семенко, комбінуючи його з псевдосегмантацією: ***лілі*** / *пути велетні* / *диму сталь* / *палять* / ***пах*** / ***пахка*** / ***пахітоска*** /*дим синій* /*чорний* ***ди*** / ***м*** / *пускають* / *бензин* / *чаду жить* / *чаду благать* / *кохать кахикать* / *життєдать* / *життєрух* / ***життєбе*** / ***нзин*** / ***авто*** / ***трам*** [25, с. 62–63].

У вірші «Танка» О. Левченко зі стилістичною метою використовує усічення кінцевих звуків більшості повнозначних слів поезії: ***Встай над зем вел сварг!*** / ***Встай над зем вел сварг!*** / ***Тих вод теч*** *із* ***неб*** *по* ***древ****. / Най* ***рост зел*** *весь час, / Най* ***рост*** *цвіт і плід на тім, / Най* ***жив*** *світ, що дав цей твір!* [14].

Вірш-гру «Без не – винний?» із умисним пропуском префікса *не-* пропонує читачам І. Лучук: *дремний віглас / ненароком знавидів / чупару / щасний вдаха / рви м / зумис / ма* [15, с. 32].

Завдяки такій побудові віршів реалізується фонетична гра з виразною смисловою інтонацією [13, с. 138].

Авторські метатези. Фонетичні оказіоналізми, пов’язані зі зміною внутрішньої форми слова, можуть ґрунтуватися також на умисній підміні автором нормативно очікуваних фонем. Наприклад, у творах «1992» О. Ірванця та «Stop» О. Мудрак маємо зразок суто авторської оказіональної метатези: <…> *А я – не борець, не трибун, не оратор. / Дурна в мене вдача, паскудний* ***карахтер*** <…> [9, с. 45]; <…> ***Олжа****?! жало* <…> [17].

І. Павлюк трансформує лексему *мужчина*, обігруючи її лексемою *муза*, утворює поетичну контамінацію *муз-чина*: <…> *Ми на морі сліди лишаєм. / Я –* ***муз-чина*** *і муза – ти* <…> [20].

За допомогою авторського префікса *ш-* І. Лучук формує оказіональну протезу: <…> *Коханець Муз дев’ятка, а десяту / О! Ольгу* ***ш-любиш****, відігнавши фурій* <…> [15, с. 86]. У цій поезії стилістичне враження доповнює своєрідний оказіональний словотвір (*шлюбити* в авторському значенні «брати шлюб» ← *любити*).

Добу занепаду української державності, що настала після смерті Богдана Хмельницького (в історії відома як доба Руїни) І. Низовий зображує, фонетично обігруючи географічну назву «Україна» та морфемну структуру українських і польських прізвищ: ***Україна. Ук… руїна****… /* <…> ***…енко …єнку*** *шепоче глухо: / «Стережімося* ***…цьких і …ських****! / Ляські душі в них під кожухом, / Хоч і панські шапки на них…»* <…> [19].

Акустична імітація іноземного мовлення. Завдяки фонетичному оказіоналізму, що ґрунтується на чергуванні нормативних дзвінких

фонем [д], [ж], [б] із їхніми глухими корелятами, Ю. Андрухович інтенсифікує вплив на адресата ефектом стилізації під німецьку мову: <…> ***отин трупач,*** / ***тфох шофніріф,*** / ***ропітникіф*** <…> [3, с. 28]. Знаходимо в поетів творчого об'єднання «Бу-Ба-Бу» й імітації та фонетичні обігравання інших мов (зокрема, польської, італійської та індійської), що в українському написанні мають потужний фоностилістичний вплив: ***пшепрашам*** *панове поляки* <…> [1, с. 67]; <…> *вони ідуть а ти як той більярдний кий / не в силі проказати навіть* ***харе крішна*** [2, с. 27]; <…> ***доно уно*** *і вино* <…> [18, с. 309].

В. Терен вибудовує поетичну гру, використовуючи французький вислів *C'est la vie* в складі гендіадісу: *ми кохалися в* ***траві*** */* ***се ля ві*** */ впали в* ***схованку-траву*** */* ***се ля ву*** */ хвилювалася* ***трава*** */* ***се ля ва!*** */ і народиться в* ***траві*** */* ***се ля ві*** [27, с. 26].

Оригінальну фонетичну гру з написанням кириличними літерами англійських слів, що поєднані з питомо українськими вербальними одиницями, пропонує читачам / слухачам Ю. Позаяк у вірші «Англійська балада», при цьому автор активно послуговується алітераціями африкат та фрикативних шиплячих і свистячих приголосних, що стоять на початку та в кінці рядків у складі слів, які римуються: ***Миднайт.*** *Ли****ш****е байду****ж****ий* ***мун.*** */ **З**амок,* ***Ай****, **с**амотні кроки*. / *Лунко б'є холодні* ***клоки*** */ **С**таровинний* ***пендулум.*** // ***С****то* ***с****толіть і* ***с****ірий* ***стоун****... / Хто там?!. Незнайомий* ***гест****?! /* ***Ноубоді****...Ти****с****не* ***чест****, /* ***Колд*** *віків проходить в* ***боун****... // **З**наю,* ***с****крізь тут ходить* ***дес****. / В****с****і, хто був, пі****ш****ли в****ж****е* ***з*** *нею, / По таємнім, темнім* ***вею*** */ В****с****і минули й* ***з****никли де****с****ь. //* ***Ай'м елоун****... Й тільки в* ***найті*** */ Я* ***с****кликаю їх у****с****іх, /* ***З****нову* ***ч****ути* ***м'юзик****,* ***с****міх, / Мову благородних* ***кнайтів****! // В їхнім колі я смію****с****ь, /* ***Тайми*** *згадую ли****ц****арства, /* ***Глорію*** *колиш****ш****ню* ***ц****ар****с****тва / Й лиш під* ***морнінг с****хаменус****ь****... // **З**амовкають* ***з****вуки* ***с****трун, / Проскакав зелений* ***дофін****, /* ***Ч****ас, коли я ля****ж****у в* ***кофін****, /* ***З****нає тільки* ***пендулум*** [22].

У зображенні осіннього садка В. Терен як констектуальний синонім використовує французький еквівалент слова «сад», який одночасно є римою до українського слова «день»: *Осінь лагідна, імлиста / ще святкує… / та за мить / полохке легеньке листя / облетить – і полетить* <…> *хтось його наловить в жмені / і збагне аж через день, / що опав садок вишневий, / а подумали – /* ***jardain*** [27, с. 84].

Алітераціями плавного бокового [л] та парономазіями Ю. Іздрик у вірші «Last War» обігрує англійське слово «любов»: <…> *ці****л****уй мене мил****а*** *– лови і ці****л****уй / хай з нас про****л****ива****є****ться світло /* ***лов****и мене мил****а*** *– ці****л****уй і* ***лов****и / ці* ***лов****и – як* ***love*** */ ці* ***лов****и кохана – сюжет не новий / та в ньому спиняються війни* <…> [8, с. 8].

Висновки: 1. У сучасному українському поетичному дискурсі виявлено чотири типи фонетичних оказіоналізмів на основі трансформації внутрішньої форми слова: псевдосегментації, усічення, авторські метатези й протези, імітація/обігравання іноземного мовлення за допомогою фонетичних ресурсів. 2. Фоностилістичний ефект поети

увиразнюють завдяки акустико-артикуляційним характеристикам звуків, що моделюють структуру фонетичних оказіоналізмів.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з виявленням комбінованих типів трансформацій внутрішньої форми слова в українському поетичному дискурсі ХХ – ХХІ століть.

Література

1. Андрухович Ю. Екзотичні птахи і рослини: поезії. Київ: Молодь, 1991. 104 с.

2. Андрухович Ю. Поезії. *Книга відгуків*. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2008. С. 9–42.

3. Андрухович Ю. Поезії. *Моя остання територія. Вибрані твори*: *поезія, проза, есеїстка*. Львів: ЛА «Піраміда», 2009. С. 17–85.

4. Антонич Б.-І. Поезії. *Вибрані твори* / упор. Д. Ільницький, передм. Д. Ільницького та І. Старовойт. Київ: Смолоскип, 2012. 872 с.

5. Винокур Г. О. О языке художественной литературы. Москва: Высшая школа, 1991. 448 с.

6. Воїнов В. В., Семенець О. Є Оцінний компонент значення і його прагматична функція. *Мовознавство*. 1989. № 1. С. 47–51.

7. Довгалевський М. Поетика (Сад поетичний). Київ: Мистецтво, 1973. 435 с.

8. Іздрик Ю. Меланхолії: поезії. Львів: Вид-во Старого Лева, 2019. 311 с.

9. Ірванець О. Мій хрест: поезії. Харків: Фоліо, 2010. 122 с.

10. Качуровський І. Фоніка. Мюнхен, 1984. 207 с.

11. Каширіна Л. С. Дивосил: поезії. Київ: Рад. письменник, 1989. 142 с.

12. Комлев Н. Г. Компоненты содержательной структуры слова. Москва: Изд-во Московского университета, 1969. 192 с.

13. Корниенко О. А. Игровая поэтика в литературе: учеб. пособие. Киев: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2017. 242 с.

14. Левченко О. Поезії. URL: https://lewczenko.livejournal.com/91381. html (дата звернення: 25.05.2019).

15. Лучук І. Трохи білого світу (поетичний калейдоскоп): зб. поезій. Київ: Факт, 2005. 168 с.

16. Мартос С., Олексенко В. Мовна гра як засіб сленгового словотворення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*: зб. наук. праць / ред. проф. В. Олексенко та ін. Херсон: вид-во ХДУ, 2008. Вип. VIII. С. 98–102.

17. Мудрак Л. Поезії. URL: http://ukrainka.org.ua/node/1724 (дата звернення: 03.03.2018).

18. Неборак В. Поезії. *«Бу-Ба-Бу» (Юрій Андрухович, Олександр Ірванець, Віктор Неборак)*: вибрані твори: поезія, проза, есеїстика / авт. проект, упор. бібліогр. відом. та прим. В. Ґабера. Львів: ЛА «Піраміда», 2008. С. 304–348.

19. Низовий І. Поезії. URL: http://maysterni.com (дата звернення: 06.03.2018).

20. Павлюк І. Поезії. URL: http://virchi.narod.ru/poeziya2/pavluk. htm# sin (дата звернення: 25.02.2018).

21. Позаяк Ю. Поезії. URL: http://pozayak.narod.ru/propala.html (дата звернення: 28.10.2017).

22. Позаяк Ю. Поезії. URL: http://maysterni.com (дата звернення: 15.06.2019).

23. Пономарів О. Д. Етимологія. Стилістичні можливості внутрішньої форми слова. *Стилістика сучасної української мови*: підручн. Київ: Либідь, 1993.

С. 111–120.

24. Потебня А. А. Мысль и язык. *Теоретическая поэтика*. Москва: Высшая школа, 1990. С. 22–54.

25. Семенко М. Поезії / редкол. О. Є. Засенко та ін.; вступ. слово М. Бажана, упор. та ст. Є. Г. Адельгейма. Київ: Рад. письменник, 1985. 311 с.

26. Стефурак Р. І. Асоціативно-образний потенціал внутрішньої форми слова у поетичному тексті (на матеріалі української поезії 60 – 90 років ХХ століття): автореф. дис. … канд. філол. наук: 10.02.01 / Івано-Франківський університет. Івано-Франківськ, 2003. 24 с.

27. Терен В. Жити: триптих: вірші. Київ: Дніпро, 2016. 208 с.

Ализаде А-У.

– преподаватель кафедры азербайджанского языка и методики его преподавания Бакинского славянского университета

УДК 81

РЕЧЕВОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОЭМЫ НИЗАМИ ГЯНДЖЕВИ «ХОСРОВ И ШИРИН»

В статье рассматривается речевое значение любовной поэмы Низами Гянджеви «Хосров и Ширин». Исследуются особенности мастерства Н. Гянджеви в поэме, поэтические выражения, которые играют важную роль в передаче речевого значения, а также анализируются отрывки из поэмы.

Ключевые слова: *Низами Гянджеви, творчество, поэма, речевое значение, герои.*

Алізаде А-У.

– викладач кафедри азербайджанської мови та методики її викладання Бакинського слов'янського університету

МОВЛЕННЄВЕ ЗНАЧЕННЯ ПОЕМИ НІЗАМІ ГЯНДЖЕВІ «ХОСРОВ І ШИРІН»

У статті розглядається мовленнєве значення любовної поеми Нізамі Гянджеві «Хосров і Ширін». Досліджуються особливості майстерності Н. Гянджеві в поемі, поетичні вислови, які відіграють важливу роль у передачі мовленнєвого значення, а також аналізуються уривки з поеми.

Ключові слова: *Нізамі Гянджеві, творчість, поема, мовленнєве значення, герої.*

Alizade A-U.

– Teacher, Department of the Azerbaijani Language and Methods of Teaching it, Baku Slavic University

SPEECH SIGNIFICANCE OF THE NİZAMİ GANJAVİ'S POEM «KHOSROV AND SHYRIN»

The article discusses the speech meaning of the poem by Nizami Ganjavi "Khosrov and Shirin." The features of N. Ganjavi's mastery in the poem, poetic expressions that play an important role in the transmission of verbal meaning are studied. The article gives and analyzes excerpts from the love poem "Khosrov and Shirin".

Key words: *Nizami Ganjavi, works, poem, speech meaning, heroes.*

Постановка проблемы. Гениальный поэт Востока Низами Гянджеви (около 1141 – около 1209) родился в азербайджанском городе Гянджа. Н. Гянджеви – всемирно известный азербайджанский

поэт и мыслитель, один из величайших поэтов средневековья. Он считается величайшим поэтом классической персидской поэзии, величайшим романтическим поэтом персидской эпической литературы, мастером разговорного языка и реалистического стиля в персидскоязычной эпической поэзии.

Актуальность исследования. «Хамса» азербайджанского поэта Низами в истинном смысле этого слова является жемчужиной искусства Востока.

Коллекция пяти великих поэтических произведений называется «Хамса» на Ближнем Востоке и связана с богатством и интенсивностью. Высокая оценка творчеству Низами была подтверждена спустя много веков после того, как была написана поэма «Хосров и Ширин».

Анализ последних публикаций. М. Ордубади, исследовавший творчество Н. Гянджеви, упомянул имя неизвестного друга поэта Джахана Пахлевана, сына Шамсаддина Элдегиза, в качестве почетного полководца во время царствования Атабея Мухаммада Эльдегиза [3, с. 16]. Р. Юсифоглу в своем учебнике «Введение в литературоведение» сравнивал творчество Низами с персидским поэтом Фирдовси на основе поэмы «Хосров и Ширин» [2]. Азербайджанский писатель и просветитель XIX века М. Ф. Ахундов рассматривал творчество Низами на стыке произведений других выдающихся поэтов Востока [1].

Изложение основного материала. Ко времени написания «Хосров и Ширин» Низами был известен не только в Азербайджане как самый могущественный художник слова, но и на Ближнем Востоке. Низами был женат на кипчакской девушке Афаг, подаренной ему дербентским губернатором в знак уважения к творчеству поэта. Поскольку его счастье было недолгим, поэт увековечил этот период в искусстве, посвятил поэму «Хосров и Ширин» любимой Афаг и создал статую из стихотворения:

«О ты, что мудростью сродни былому сказу,
Не думай, что сейчас ты внял пустому сказу:
Вняв сказу этому, пролей потоки слез,
Омой мою Ширин водой из горьких роз.
Она весенним днем, подобно розе милой,
Склонилась над своей безвременной могилой.
Кыпчакский мой кумир! Мой нежный хрупкий злак!
Погибла, как Ширин, и ты, моя Афак.
Прекрасен лик и стан, и разум твой был ярок!
Дербентом правящий тебя мне дал в подарок» [4, с. 95].

Поэт показал, что когда он работал над «Хосров и Ширин», к нему подошел близкий друг:

«Я друга верного имел, и не случайно
Ему была ясна моих мечтаний тайна.
И в благочестье лев, он был – я знал о том –

Для всех врагов мечом, а для меня – щитом.
Лишь знание он чтил, в котором нет мирского.
Лишь знание он взял из всех сует мирского.
Вся серебрилась ночь под неземным кольцом,
И стал серебрян перст, гремя дверным кольцом.
Но светлый гость вошел не с миром, а для спора,
И речь его была исполнена укора:
«Да славишься вовек, ты, миродержец слов,
Кому счастливый рок способствовать готов!» [4, с. 96].

Друг поэта критикует его за то, что он посвятил произведение жизни и приключениям огнепоклонников, говорит с ним о поэзии и искусстве [4, с. 96].

«И я прочел пред ним, не терпящим грехи
О сладостной Ширин отменные стихи.
Свой златотканый шелк явил я, над которым
Трудился, лишь начав работу над узором.
Когда увидел друг всю живопись Мани, –
Сей огнедышащий забыл свои огни…
Ты – солнце. Полный день огнистое кольцо
Пылает над землей; всем ведом ты в лицо» [4, с. 97].

Причина величества Низами как художника заключается в том, что он имеет четкое представление о функциях литературы и искусства. Его творчество отвечает требованиям истинного искусства.

Во всех своих поэмах великий поэт говорит о сущности, функции и характере литературного слова и дает ценные советы. В начале поэмы «Хосров и Ширин» Низами говорит, что перед художественным словом стоят большие задачи:

«Спеши, о Низами, а то минует срок –
Неверны времена и вероломен рок.
Из животворных вод весну исторгни снова
И облеки весну весенней тканью слова.
Свой звонкий саз возьми, – твой короток привал,
Напев твой по тебе давно затосковал...
Как роза, говори лишь только должный срок,
Болтливой лилии привязан язычок.
Слова – булат. Чекан подобный сыщем где мы?
Чеканом слов своих чекань свои дирхемы» [4, с. 92].

Поскольку слово «лилия» в классической поэзии используется как символ разговорчивости, поэт хочет сказать в своей поэме, что нельзя говорить так много, как лилия, а следует говорить в течение нескольких дней как «роза». Поэт отвергает пустые, бессмысленные стихи и призывает людей писать правду в первую очередь о своих желаниях:

«Но если отражать в них истину мы можем,
То небылицы мы с их помощью не множим,
От неправдивых слов честь мигом утечет,

Предназначается правдивому почет.
Правдивый всем очам с лучами мнится схожим,
Приемля золото, подобен он вельможам.
Зеленый кипарис лишь потому, что прям,
Не предан осенью осенним янтарям.
«Сокровищницу тайн» создать я был во власти,
К чему ж мне вновь страдать, изображая страсти?» [4, с. 93].

Согласно Низами, художественное слово должно соответствовать требованиям жизни и времени:

«Писать не надо слов, идущих не от мысли,
Их говорить нельзя. Своими их не числи.
Несложно нанизать слова свои на стих,
Но крепость дай стихам, чтоб устоять на них» [4, с. 92].

Сжатость и точность – одна из главных черт литературного слова Низами. По словам поэта, многословие (= говорить без умолку) наносит ущерб смыслу слова:

«Слов много у тебя, – пусть будет их немного!
Сто вправь в одно, – в одно сто обращая строго!
Коль забурлит река неудержимых стоп,
Не полноводие увидим, а потоп» [4, с. 93].

Низами рассматривает слово как лекарство души, как благословение:

«Не много говори, дай речи удила.
Знай: изобилье слов есть изобилье зла.
Сдержи потоки слов, им предназначив грани,
Иль скажут: «Помолчи!» – и нет постыдней брани.
В словах – душа. Душа на все возьмет права.
Твоя бесценна жизнь – бесценны и слова» [4, с. 93].

По мнению Низами, новое слово означает мысль, прекрасное слово, прекрасное произведение, поэтому поэт также учитывает сложность произнесения нового слова:

«Слова – жемчужины. Поэт – он водолаз.
И труден темный путь к ним устремленных глаз.
Страшатся мастера: им долгий опыт нужен,
Ведь бережно сверлят ядро таких жемчужин» [4, с. 93].

Поэт, который высоко ценил слово и ставил перед ним большие задачи, всегда защищал честь слова и создавал бессмертные примеры литературного слова в своих произведениях. Одним из бессмертных произведений его творчества является поэма «Хосров и Ширин».

Тема поэмы основана на легенде о любви иранского правителя Хосрова и азербайджанской красавицы Ширин:

«Известен всем Хосров и знают о Ширин.
Какой рассказ милей и слаще? Ни один.
Но хоть предания отраднее не знали,
Оно, как лик невест, скрывалось в покрывале,

И списки не были известны. И Берда
Таила этот сказ немалые года» [4, с. 94].

Низами создал поэму о бессмертной любви, со всеми ее частями, переплетенными на основе разбросанных бессистемных историй, рассказал об этой любви:

«И в книге древних дней, мне некогда врученной
В той местности, сей сказ прочел я, восхищенный.
И старцы, жившие поблизости, меня
Ввели в старинный сказ, исполненный огня.
Мудрец сказал о них, но не дал он рассказу
К сказанью о любви приблизиться ни разу.
Тогда достигнул он шестидесяти лет,
И от стрелы любви уже забыл он след» [4, с. 94].

Эти строки указывают на то, что этим вопросом занимался великий иранский поэт Фирдоуси еще до Низами. Здесь имеется в виду, что Фирдоуси не писал любовные истории, а писал лишь о Хосрове, о войнах и приключениях в его жизни:

«Тогда достигнул он шестидесяти лет,
И от стрелы любви уже забыл он след.
О том, как сладких стрел неистова отвага,
Повествовать в стихах он счесть не мог за благо.
К рассказу мудреца не тронулся я вспять:
Уже звучавших слов не должно повторять.
Я молвлю о делах, опущенных великим,
Велениям любви внимая многоликим» [4, с. 94].

Низами взял сюжет для своей поэмы у Фирдоуси и смог показать свое поэтическое мастерство, идеи, философские взгляды на мир, создать героев, создать реальные исторические образы эпохи [2, с. 73].

Все события в произведении о любви Хосрова и Ширин. Все слова, выражающие эту связь, очень ценны и неизмеримы. Поэт подчеркивает эту неизмеримость следующими известными отрывками:

«Любовь – михраб ветров, к зениту вознесенных,
И смерть иссушит мир без вод страны влюбленных.
Явись рабом любви, заботы нет иной.
Для доблестных блеснет какой же свет иной?
Все ложь, одна любовь – указ беспрекословный,
И в мире все игра, что вне игры любовной.
Когда бы без любви была душа миров, –
Кого бы зрел живым сей круголетный кров?
Кто стынет без любви, да внемлет укоризне:
Он мертв, хотя б сто крат он был исполнен жизни» [4, с. 94–95].

Творчество поэта основано на не научной, а на художественной литературе. Художественные слова и образы, отражающие общественную жизнь и природу, играют важную роль в передаче мысли поэта. По словам поэта, слово обладает божественной силой:

«В дни наши, Низами, красноречивых нет,

А коль и есть, таких, как ты, счастливых нет» [4, с. 97].

В этой поэме Низами неоднократно упоминал сладкоречивую функцию языка.

Вспомним слова Мирзы Фатали Ахундова о красоте речи: «Две вещи являются главными пунктами поэмы: красота содержания и красота выражения. Если поэзия имеет красоту содержания и не имеет красоты выражения (как миф о Молли Руми), то она удовлетворительна, но имеет свои недостатки. Если поэзия имеет красоту выражения, а не содержания, то, как стихи Каани, она слабая, но все еще остается поэзией, все еще живой. Поэзия и содержательной, и выразительной красоты («Шахнаме» Фирдоуси, «Хамса» Низами, «Диван» Хафиза), это бодрит и волнует, и всем нравится» [1, с. 170].

Низами, известный как мастер психологических образов в поэзии Ближнего Востока, оказался автором, открывающим контрастные точки в духовной жизни персонажа, представляя богатые цветовые оттенки. В поэме события освещаются под разными углами, а противоречия иногда переплетаются и дополняют друг друга.

Выводы и перспективы. Творчество Низами стало уникальным, оригинальным этапом в развитии идей общественного искусства и заняло заметное место в истории человечества. С поэтическими открытиями искусства, которые пережили столетия, поэт создал уникальные жемчужины поэзии мирового класса, своими произведениями прокладывая пути процветания ближневосточной литературы.

Великолепие и эстетическая сила наследия Низами – это высокохудожественное, яркое выражение желаний и стремлений поэта, вдохновленное человеческими идеями, гуманистическими идеалами и моральными наставлениями.

Литература

1. Axundov M. F. Əsərləri. İkinci cild. Bakı: Azərnəşr, 1951.
2. Yusifoğlu R. Ədəbiyyatşünaslığın əsasları. Dərslik. Bakı: Şirvannəşr, 2005.
3. Ordubadi M. S. “Qılınc və qələm”. I hissə. Bakı: Şərq-Qərb, 2005.
4. Xosrov və Şirin. Azərbaycan klassik ədəbiyyatı kitabxanası. XX cilddə. IV cild. Bakı, 1962.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Кочукова Н.
– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету
Кльок К.
– магістрантка філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету

УДК 811.161.2'38:808.2(075.8)

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «РЕДАГУВАННЯ В ЗАСОБАХ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ» У ФІЛОЛОГІВ

У статті розглянуто особливості викладання курсу «Редагування в засобах масової комунікації» у філологів – майбутніх фахівців інфокомунікацій. Запропоновано завдання й тести, які сприятимуть розвиткові критичного й творчого лінгвістичного мислення, успішному засвоєнню мовних норм, набуттю досвіду редакторської діяльності та фахової компетентності.

Ключові слова: *редагування, журналістський текст, мовні норми, засоби масової комунікації, мовні одиниці.*

Кочукова Н.
– кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета
Клёк К.
– магистрантка филологического факультета Донбасского государственного педагогического университета

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА «РЕДАКТИРОВАНИЕ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ» У ФИЛОЛОГОВ

В статье рассмотрены особенности преподавания курса «Редактирование в средствах массовой коммуникации» у филологов – будущих специалистов инфокоммуникаций. Предложены задания и тесты, способствующие развитию критического и творческого лингвистического мышления, успешному усвоению языковых норм, приобретению опыта редакторской деятельности и профессиональной компетентности.

Ключевые слова: *редактирование, журналистский текст, языковые нормы, средства массовой коммуникации, языковые единицы.*

Kochukova N.
– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Ukrainian Language and Literature Department, Donbas State Teachers' Training University
Kliok K.
– Master's Degree Programme Student, Faculty of Philology, Donbas State Teachers' Training University

PRACTICAL RECOMMENDATIONS FOR TEACHING OF THE COURSE «MASS MEDIA EDITING» FOR PHILOLOGISTS

The article deals with the peculiarities of the course «The Editing in Mass

Media» for the philologists – future specialists in infocommunication. The tasks which promote the development of critical and creative linguistic thinking, successful learning of language norms, gaining the experience of editorial practice and professional competence are suggested.

Key words: *editing, media text, language norms, mass media, language units.*

Постановка проблеми. Палітра і юридичних, і фізичних осіб, котрі взялися за створення та поширення різних видів газет, журналів, книг, а також електронних видань, наразі, як ніколи, розмаїта. Динамічний процес формування нового за типологічними, тематичними та організаційними ознаками українського інформаційного простору проходить на тлі тенденції, яка з роками посилюється: зниження загального рівня культури видань.

Така тенденція значною мірою породжена стихійним напливом до інформаційної сфери діяльності працівників, малопідготовлених із професійного погляду. Ретельний аналіз багатьох новинок пресо- і книгодруку засвідчує неготовність, невміння або нездатність багатьох редакторів чи видавців-початківців створити самодостатню внутрішню і зовнішню конструкцію газетно-журнальних чи книжкових видань, надати їм індивідуального стилю, вміло поєднати зміст і оформлення, здійснити належне редагування текстів [4, с. 9].

У цьому контексті актуальною нині постає потреба якісних практичних рекомендацій з фахової підготовки майбутніх редакторів саме з редагувального боку.

Аналіз останніх досліджень. Наукових праць, присвячених вивченню організації і змісту процесу редагування в мас-медіа, дуже мало. На увагу заслуговує перший в Україні нормативний підручник М. Тимошика «Основи редагування», присвячений особливостям організаційних та творчих основ редакторської підготовки, призначених для оприлюднення різних видів текстів. Автор логічно й вмотивовано поєднує кращі здобутки західної школи з українською національною традицією [4].

Практичних посібників з редагування публіцистичного тексту, рекомендацій, спрямованих на засвоєння лінгвостилістичних особливостей різноманітних жанрів мас-медійного дискурсу, своєрідності функціонування лексичних, фразеологічних, морфологічних, словотворчих і синтаксичних засобів у мові ЗМК, так само недостатньо. Серед них варто відзначити навчальний посібник «Редагування в засобах масової інформації» А. Капелюшного, у якому автор подав основні положення курсу, дотримуючись розробленої концепції, згідно з якою редагування розглянуто як процес співтворчості редактора з автором [1] та практикум З. Партика «Основи редагування (книга 2)», що містить теоретичні питання, завдання і вправи для опанування студентами основних понять теорії й методів редагування [3].

Мета статті – надати рекомендації щодо викладання курсу

«Редагування в засобах масової комунікації», які сприятимуть кращому засвоєнню матеріалу, формуванню вміння редагувати публіцистичні тексти; запропонувати вправи, що вироблятимуть у майбутніх редакторів навички роботи над текстом. У статті продовжено розгляд різних практичних аспектів вивчення редагування, започаткований у попередній розвідці [2].

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, виконання тестів передбачає, що попередньо студенти мають опанувати необхідний теоретичний матеріал, зокрема логічні засади редагування, особливості редакторського аналізу тексту, поняття редакційної норми, основні правила виправляння тексту, основні аспекти втручання редактора в авторський текст, поняття помилки з погляду редагування, основні види норм і типових помилок. Запропоновані тести й завдання призначені для філологів – фахівців інфокомунікацій, які навчаються за напрямом підготовки ОКР «магістр» зі спеціалізації «Медіакомунікації». Вони пройшли тривале використання в студентських аудиторіях.

Зразок тесту.

1. Правка-вичитування – це:

а) перевірка змістових, композиційних, стилістичних хиб, правильності написання географічних назв, імен та прізвищ, точності цитат, цифр, дат, відповідності заголовків текстові, підтекстівок фотографіям та малюнкам;

б) удосконалення тексту, зокрема його форми, мовностилістичних засобів, відповідність чинним лінгвістичним нормам, уточнення ідеї автора, його задуму;

в) специфічна форма редагування, при якій редактор створює новий варіант тексту на основі матеріалу, поданого автором, утілюючи його думку в літературну форму;

г) вид правки, при якому відбувається пряме втручання редактора в текст з урахуванням його змістової й синтаксичної структури, що призводить до скорочення журналістського тексту частинами й внутрішньотекстового скорочення.

2. Закон тотожності полягає в тому, що:

а) кожна думка має бути чіткою і ясною і залишатися незмінною під час того самого міркування;

б) два судження, в одному з яких щось стверджується, а в другому заперечується, не можуть бути одночасно істинними;

в) з двох суперечних суджень одне неодмінно є істинним, друге – хибним, а третього бути не може;

г) достовірною треба вважати тільки ту думку, істинність якої достатньо обґрунтована.

3. Редагування тексту – це:

а) це виправляння фактичних, логічних, мовностилістичних помилок;

б) підготовка повідомлення до публікування;

в) процес удосконалення мови, стилю, композиції, структури рукопису відповідно до чинних норм.

4. Основні аспекти втручання редактора в авторський текст:

а) політичний, етичний, естетичний, суспільний, мовностилістичний;

б) політичний, етичний, суспільний, мовний, композиційний;

в) політичний, етичний, суспільний, мовний, естетичний.

5. Редакторський аналіз передбачає:

а) дослідження твору, його оцінювання, вироблення практичних рекомендацій авторові;

б) дослідження твору, його оцінювання, вироблення практичних рекомендацій авторові, форматування тексту;

в) дослідження твору, його оцінювання, вироблення практичних рекомендацій авторові, виправляння помилок.

6. До лінгвістичних належать такі норми:

а) орфоепічні, акцентуаційні, словотвірні, морфологічні, композиційні, ономастичні, синтаксичні, фразеологічні, фонетичні;

б) орфоепічні, акцентуаційні, словотвірні, морфологічні, ономастичні, синтаксичні, фразеологічні, пунктуаційні, стилістичні, фонетичні;

в) орфоепічні, акцентуаційні, словотвірні, морфологічні, синтаксичні, фразеологічні, пунктуаційні, стилістичні, лексичні, ономастичні.

7. Помилка з погляду редагування – це:

а) порушення чинних норм;

б) об’єктивне відхилення, яке є різницею між неправильним компонентом повідомлення та його нормативним поданням;

в) невідповідність між двома групами об'єктів, один з яких є еталоном, а другий **–** чимось, що має місце в дійсності.

8. Темпоральні помилки виникають унаслідок:

а) відхилення місця, зазначеного в повідомленні, від місця у світі, описуваному в тексті (реальному, псевдореальному чи ірреальному);

б) відхилення часу, зазначеного в повідомленні, від часу у світі, описуваному в тексті (реальному, псевдореальному чи ірреальному);

в) відхилення ситуації, зазначеної в повідомленні, від часу у світі, описуваної в тексті (реальному, псевдореальному чи ірреальному).

9. Недотримання яких норм спричиняє юридичну відповідальність автора чи редактора:

а) політичних;

б) видавничих;

в) юридичних;

г) етичних.

Під час вивчення основ редагування важливим є виховання мовного чуття особистості, культуромовної компетентності, удосконалення стилістичної вправності. Цьому сприяють заняття

перекладом, особливо з близькоспорідненої мови. Така навчальна діяльність формує в студентів наукове бачення проблем перекладу різних мовних одиниць, насамперед фразеологізмів, міжмовних омонімів. Майбутні фахівці повинні навчитися самостійно осмислювати специфіку відтворення тексту, із власними аргументами й логікою підходити до передачі образної системи оригіналу, відтворення фразеологічних одиниць, перифразів, метафор тощо. Адже перекладати дослівно – неправильно, потрібно адекватно засобами іншої мови відтворити думки автора та викликати очікувані ним емоції. Критеріями якості такого перекладу є його мовна довершеність, тобто щоб використані мовні засоби не нагадували мовної структури тексту оригіналу, щоб вони відповідали ситуації спілкування, забезпечували адекватність сприймання перекладеного оригіналу, його емоційну та естетичну відповідність. Завдання ж редактора – не знівелювати особливості творчої манери самого перекладача.

Завдання 1. Перекладіть подані тексти. Визначте їх жанр. Обґрунтуйте свою думку. Дайте відповіді на такі питання:

1. Що таке стилістика перекладного тексту?
2. За якими принципами перекладач повинен зберігати якості авторського оригіналу або редагувати його недоліки?
3. Що таке індивідуальна манера перекладача і як вона впливає на рівень відтворення оригіналу?
4. Яким чином перекладачі дотримуються стилю автора першотвору?
5. Що найважливіше слід знати редактору, який готує до друку твори перекладної есеїстики?

Текст 1. Здание бывшего Купеческого (Дворянского, Городского) собрания, образец украинского модерна 1913 – 1914 гг. постройки. Для строительства были приглашены харьковский архитектор Е. Н. Сердюк и техник С. В. Котляревский.

Купечество Славянска всегда играло заметную роль в жизни города. На их средства благоустраивался город и курорт, строились храмы, учебные заведения и административные здания. Строительство Дворянского собрания начал известный меценат Авксентий Шнурков, но при его жизни здание закончено не было. Эту стройку после его смерти вскладчину завершили четыре городских купца, но уже как Купеческий клуб.

Здесь городская аристократия приятно проводила время: в Клубе устраивались балы и маскарады, литературные вечера, само собой – играли в карты. Немалой была и библиотека купеческого собрания. Примечательно, что женщин в клуб не принимали, но пригласить – могли *(Славянские ведомости)*.

Текст 2. Сумерки густели на глазах, и силуэт высокого крепкого мужчины был едва уловим. Совершенно безликий, только контуры. Вроде как человек. Но чуялось, что нелюдь. Ни одной черты не лежало

на нём. Ничего живого, человечного. Как статуя стоял он во дворе. Фонарь перегорел ещё с неделю назад, и Сенечка, как ни старался, не смог прочесть тёмного лица. Не осталось в этом изваянии души. Словно вышла она вся – остыла.

Жестокость дикой молодости сковала этого маленького человека на склоне лет у порога своего дома. Сенечка не оробел, не опустил глаза, а только покачал головой и закрыл дверь. Словно весь огромный и беспощадный мир, воплощённый в этом ироде, не пустил он в свой дом. Сенечка подошёл к окну. Две тёмные фигуры помелькали во дворе и исчезли. Забор скрипнул и замолчал *(Литературная газета)*.

Текст 3. Европейский союз согласился ввести санкции против разведки Ирана из-за ее намерений осуществить убийства на территории Евросоюза. Такую информацию обнародовал глава МИД Дании Андерс Самуэльсен в Twitter. Он подчеркнул, что такое решение является сигналом, что Евросоюз не допустит такое поведение в Европе. «Важный день для европейской внешней политики! ЕС только что согласился ввести санкции против иранской разведывательной службы за ее участие в планах осуществить убийства на европейской земле. Сильный сигнал со стороны ЕС, мы не допустим такого поведения в Европе», – подчеркнул министр. При этом он не уточнил, какие именно будут применены санкции и против кого *(day.kyiv.ua)*.

Текст 4. Современные конституционные монархии Великобритании, Швеции, Норвегии, Дании, Бельгии, Нидерландов, Испании и Японии являются одними из наиболее успешных демократий мира. В этих странах присутствует настоящее разделение трех независимых одна от другой ветвей власти: законодательной, исполнительной и судебной. В них эффективно работает избирательная система с политической многопартийностью, а верховенство права и высокие социальные стандарты жизни населения – защищены действующими законами.

Монархи этих стран, права и обязанности которых, как правило, определены Конституцией, хоть и имеют статус главы государства, но скорее выполняют функции моральных авторитетов. Они же являются знаковыми символами постоянных национальных и исторических традиций, гарантами прав и свобод их народов, а также последним предохранителем в системе обеспечения стабильности работы политической системы страны *(day.kyiv.ua)*.

Текст 5. Это удивительно, но студентов совсем не интересуют научные достижения их преподавателей. Более того, даже профессионально-педагогические компетентности (знание предмета преподавания, умение грамотно изложить его и т. д.) не занимают приоритетные места востребованных студентами качеств преподавателей.

Такие данные были получены в результате совместно проведенного исследования «Компетенции преподавателей высшей

школы в условиях изменений» группой украинских ученых под руководством доктора педагогических наук, профессора Людмилы Хоружей и коллег зарубежных университетов: Чехии, Словакии, Польши.

Оказывается, что наиболее востребованными для студентов этих стран являются преподаватели, демонстрирующие качества социально-личностного порядка, такие как педагогическая культура и этика, принятие профессионального решения и ответственность за его результаты, лидерские качества, общественная позиция. Согласно социологическим данным, преимущество этих качеств отмечают, в первую очередь, украинские студенты (соответственно, 69,4%, 77,9%, 61,9%, 56,4%) *(golos.ua).*

Завдання 2. ***Перекладіть поданий текст. Запропонуйте власне продовження, розмірковуючи над соціально значущою проблемою. Відредагуйте.***

Сделать карьеру, создать крепкую семью, учить детей в престижных школах, много путешествовать, заниматься общественной деятельностью, увлекаться спортом, выглядеть моложе своих лет – что там еще в списке успеха, который ежедневно и ежечасно навязывает нам пресса, интернет, соцсети, TV, общество? Сами того не осознавая, мы постоянно участвуем в соревновании «Кто успешнее?»: выкладываем в ленту «Фейсбука» отчеты о загранпоездках, новых курсах или продвижении по работе, постим счастливые семейные фото. Но почему мы это делаем? Потому, что действительно счастливы, или потому, что хотим быть не хуже других? Кто заставляет нас плясать под чужую дудку и как этому не поддаваться? Что делать, если жизненный сценарий пишется криво и так далек от глянцевого идеала? Как принять свои неудачи и перестать играть на публику? Как не сойти с ума, ощущая себя неудачницей на фоне тотального успеха других – ведь у них, похоже все сложилось? *(Единственная)*.

Для занять перекладом можна використовувати матеріали двомовних газет, зокрема «Дзеркало тижня», «День» тощо. Студент має змогу порівняти власний переклад з оригіналом і відредагувати помилки, які трапляються в двомовних періодичних виданнях і на таких самих сайтах, де переклад здійснюється з української російською часто з використанням недосконалої автоматизованої системи. Така практика формує критичне мислення й вміння спеціалізуватися на роботі з різножанровими текстами. Поєднання редакторської і перекладацької діяльності має багато складових, від реалізації яких значною мірою залежить успіх видавничого проекту, презентація читачеві конкретної статті автора. Лише в поєднанні таланту перекладача і таланту редактора з'являється досконало відтворений текст, який із вдячністю сприйме реципієнт.

Висновки. Практика редагування виконує важливу методичну функцію як засіб поєднання контролю та самоконтролю. Виконання

запропонованих тестів і завдань сприяє успішному засвоєнню фахових настанов, набуттю досвіду редакторської діяльності та фахової компетентності.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробленні методичних рекомендацій щодо роботи з помилками, які трапляються на екрані телебачення, у рухомих рядках та рекламі, у мові дикторів та учасників передач розмовного жанру тощо.

Література

1. Капелюшний А. О. Редагування в засобах масової інформації : навчальний посібник / 2-ге вид., випр. і доп. Львів: ПАІС, 2009. 432 с.

2. Кочукова Н., Кльок К. «Редагування в засобах масової комунікації» в системі професійної підготовки філологів – фахівців інфокомунікацій. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології.* Слов'янськ, 2019. Вип. 8. Частина ІІ. С. 51–58.

3. Партико З. В. Основи редагування: у 2 кн. / З. В. Партико. 2-ге вид., переробл. і допов. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. 130 с.

4. Тимошик М. С. Основи редагування: Підручник. Київ: Наша культура і наука, 2019. 560 с.

Kapnina H.

– Kandidatin der pädagogischen Wissenschaften, Dozentin im Lehrstuhl der germanischen und slawischen Sprachwissenschaft an der Staatlichen pädagogischen Universität Donbas

UDC 37.091.33-026.15:811.112

KREATIVE METHODEN IM FREMDSPRACHENERWERB

Der Artikel ist der Analyse der kreativen Methoden beim Erlernen einer Fremdsprache gewidmet.

In der Arbeit werden die aktuellsten kreaitiven Methoden charakterisiert, die die Autorin in der praktischen Tätigkeit anwendet. Es werden ihre Merkmale und die Besonderheiten ihrer Umsetzung im Deutschunterricht genannt.

Es ist erwiesen, dass kreative Methoden nicht nur dazu beitragen, das Hauptziel des Fremdsprachenerwerbs zu verwirklichen - an der interkulturellen Kommunikation teilzunehmen, sondern auch dazu, das Bildungspotential des Studierenden erfolgreich zu offenbaren.

Schlüsselwörter: *kreative Unterrichtsmethoden, Fremdsprachenunterricht, Deutsch.*

Капніна Г.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету

КРЕАТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено аналізу актуальних креативних методів у процесі навчання іноземної мови.

У роботі розкрито сутність креативних методів, подано їх характеристику, наведено найбільш актуальні креативні методи, що застосовуються автором у практичній діяльності, названо їх характерні риси, особливості реалізації на заняттях з німецької мови.

Установлено, що креативні методи не тільки сприяють реалізації основної мети навчання іноземної мови – брати участь у міжкультурній

комунікації, а й слугують успішному розкриттю освітнього потенціалу студента.

Ключові слова: *креативні методи навчання, навчання іноземної мови, німецька мова.*

Капнина Г.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской и славянской филологии Донбасского государственного педагогического университета

КРЕАТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена анализу актуальных креативных методов в процессе обучения иностранному языку.

В работе раскрыта сущность креативных методов, представлена их характеристика, продемонстрированы наиболее актуальные креативные методы, применяемые автором в практической деятельности, названы их характерные черты, а также особенности реализации на занятиях по немецкому языку.

Определено, что креативные методы не только способствуют реализации основной цели обучения иностранному языку – участвовать в межкультурной коммуникации, но и служат успешному раскрытию образовательного потенциала студентов.

Ключевые слова*: креативные методы обучения, обучение иностранному языку, немецкий язык.*

Kapnina H.

– Candidate of Science (Theory of Education), Associate Professor, Department of Germanic and Slavonic Linguistics, Donbas State Teachers' Training University

CREATIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE

This article is dedicated to the analysis of relevant creative methods in process of teaching foreign language.

In the article is defined, that creative methods of learning foreign language – are methods, which are characterized by high communicativeness, promote self-dependent and creative mastering the foreign language, where every student takes direct part in creative cognitive process, in self-dependent searching for the new information. During the implementation of creative tasks even inactive students fall into such psychologico-pedagogical conditions, when they have to take initiative in all kinds of educational activity and begin to speak, write and read on foreign language.

In this article the most up-to-date creative methods, which are used by author in practical activities, are given, features, specifies of realization on German lessons are named.

Key words: *creative methods of education, learning foreign language, German language.*

Die Problemstellung. Um die kreative Entwicklung jedes Studenten im Bildungsprozes sicherzustellen, empfiehlt die moderne Didaktik, die traditionellen Lernmethoden mit kreativen Techniken zu bereichern. Sie ermöglichen den Studenten, sich in der Bildungstätigkeit auszudrücken, indem sie das eigene Bildungsprodukt schaffen.

Als kreativ werden solche Methoden bezeichnet, die sich durch hohes Kommunikationspotenzial auszeichnen und eigenständige und kreative

Beherrschung einer Fremdsprache fördern, wobei der Student direkt am kreativen kognitiven Prozes beteiligt ist. Hiermit sucht er selbstständig nach neuer Information, denkt logisch, übt in sinnvollen Zusammenhängen, erweitert das Kontextwissen. Aber der Lehrstoff wird dabei unter neuen Perspektiven wiederholt bzw. gelernt.

Erfahrungsgemäß werden Lernprozesse in der Gruppe – auch schwierige – durch den Einsatz kreativer Methoden von den Nutzern und Anbietern als große Hilfe und Unterstützung empfunden. Häufig gestalten sich Themenzugang und Themenbearbeitung durch den Einsatz von kreativen Methoden einfacher und sind im Ergebnis effektiver und ergebnisreicher [1, S. 11].

Das Thema der kreativen Methoden im Fremdsprachenunterricht wird seit Jahren aktiv diskutiert. Es muss betont werden, dass die traditionellen Methoden dabei nicht diskriminiert, sondern integriert und mit neuen kombiniert werden. Die in vielen Ländern und Regionen vorhandenen traditionellen Unterrichtsverfahren können nicht einfach übergangen werden, vielmehr gibt es, diese zu respektiern und zu prüfen, inwieweit sie in neuere Ansätze und Entwicklungen integriert werden künnen [3, S.39]. So erkennen die Pädagogen oft in den neuangebotenen kreativen Methoden diejenigen, die sie schon längst in ihrer praktischen Tätigkeit einsetzen.

Die kreativen Methoden sind dann ungeheuer wichtig, wo der Lehrende die routinmäßige mechanische Bearbeitung des Lehrstoffs vermeiden will. Diese Methoden beim Erlernen einer Fremdsprache zu analysieren ist das **Ziel dieses Artikels**.

Die Präsentation der Ergebnisse. Die kreativen Lehrmethoden lassen sich traditionell in intuitive Methoden, diskursive Methoden und Kombimethoden teilen. Bei intuitiven Methoden unterscheidet man ruhige, laute und bewegte Techniken.

Die in diesem Artikel dargestellten kreativen Methoden widerspiegeln alle von den in der oben dargestellten Klassifikation genannten Methoden und werden alphabetisch genannt. Es sei zu betonen, dass sie in verschiedenen methodischen Arbeiten anders genannt werden können oder in anderen Varianten auftreten können. Jedenfalls sind sie in Abhängigkeit von Alter, Niveau, Leistungen der Deutschlerner an jede neue Gruppe anzupassen.

Akrostikon. Das Akrostikon ist ein antikes Schreibspiel. Die Buchstaben eines Wortes bilden den Anfang eines neuen Wortes oder Satzes. Ein Akrostikon lässt sich mit allen möglichen Begriffen machen und hat zum Beispiel wunderbar Platz auf einer Glückwunschkarte oder einem Feriengruß.

W alken
I m
N euschnee
T rotz
E ifer
R elaxen

Der siamesische Zwilling/Ja genau! Das ist ein Spiel für Partnerarbeit. Die Partner sollen zusammen eine Geschichte erzählen. Sie stehen nebeneinander, Partner A beginnt: *Heute morgen hat es an meiner Tür geklingelt.* Partner B stellt es möglichst theatralisch dar mit Bewegung und sagt: *Ja genau!* und erzählt weiter: *Und das war meine Oma.* Partner A macht Bewegung und sagt: *Ja genau!* und sagt seinen eigenen Satz weiter.

Drei Wahrheiten - eine Lüge. Dieses Spiel ist für Einstieg geeignet. z.B. im ersten Deutschunterricht haben können Studenten in vier Sätzen über ihre Sommerferien erzählt. Zuerst haben sie drei wahre Informationen und eine Lüge geschrieben. Und die anderen sollten raten, welche Information falsch war. Dann haben sie ausführlicher über diese schönen Ereignisse berichtet.

Fliegenklatschenspiel. Dieses Spiel verwendet man wie Einstieg im Unterricht. Der Leiter klebt die Begriffe für das Thema an die Tafel und legt zwei Fliegerklatschen da vorne. Dann teilt er die Klasse in zwei Gruppen, die zwei Reihen bilden, sodass die TN gegen einander stehen und die Paare machen. Jedes Paar hat seine Nummer. Der Leiter erklärt einen Begriff, dann nennt die Nummer des Paares. Die zwei Menschen rennen zu der Tafel so schnell, wie möglich, nehmen die Fliegerklatschen ab und schlagen die richtige Antwort. Man muss unbedingt auf den Inhalt achten. Es gibt die Person, die die richtigen Antworten rechnet. Sieger ist der TN, der am Ende die meisten Antworten (Flieger) geschlagen hat.

Gesprächsmühle. Die Schüler bewegen sich frei im Raum und tauschen ihre Gedanken zum Thema, das vom Lehrer gewählt wird. Im Hintergrund lautet Musik. Wenn Musik stoppt, machen sie Kleingruppen (2–3 TN) und unterhalten sich über das Thema. Wenn die Musik wieder beginnt, gehen sie weiter im Raum herum. So muss man mindestens dreimal sein. Man kann dann vielmal die Meinungen austauschen und Wortschatz zum Thema verbessern.

Hammster-Methode. Das ist eine gute Möglichkeit, die Klasse zu organisieren. Für jeden Unterricht wählt der Lehrer einen Schüler. Am Ende des Unterrichts schreibt der Schüler die wichtigste oder interessante Information oder Beschreibung des Spiels, das im Unterricht präsentiert war, danach klebt er diese Liste an die Wand. Am Ende des Monats sieht der Lehrer seine Arbeit und die Schüler werden die wichtigste Information im Kopf behalten.

Klassenspaziergang. Diese Methode passt zum gegenseitigen Kennenlernen (Man kann die auch in anderen Fällen und mit anderen Themen benutzen). Man geht durch die Klasse spazieren und spricht mit einer anderen Person über eine Frage. Man notiert den Namen und ganz kurz die Antwort. Wenn alle Fragen beantwortet sind, ruft man „STOPP“. Jener Schüler gewinnt, der als Erster auf alle Fragen die Antworten gegeben hat.

Komplimententeller. Diese Aktivität passt super für den abschließenden Unterricht in einem Kurs, wo die Teilnehmer nicht mehr zusammen arbeiten werden, also, sie verabschieden sich voneinander. Jeder Teilnehmer bekommt einen Pappeteller und ein Stück zweiseitiger Klebestreife, dann helfen die Teilnehmer einander, die Teller auf dem Rücken zu festigen, dann nehmen alle Kulis und schreiben einander Komplimente oder Wünsche auf (oder sonst

etwas, was sie jedem anderen zum Schluss sagen wollen). Man kann auch etwas zeichnen. Der Leiter kann dabei angenehme Musik einschalten, weil es schon bestimmte Zeit dauert. So hat jeder dann schönes Andenken an den Kurs und außerdem hilft diese Aktivität, den Kurs schön und lustig abzuschießen.

Leserallye. Diese Methode dient zum Training der Fertigkeit "Leseverstehen". Mehrere Texte (je nach der Anzahl der Lerner und der Größe des Raumes) zu einem bestimmten Thema (bei uns "Berlins Sehenswürdigkeiten") werden im Raum ausgehängt. Die Lernenden werden paarweise geteilt, jedes Paar bekommt ein Blatt mit Aufgaben zu den Texten (die Aufgaben sind gleich für alle Paare). Die Lernenden lesen die Texte in beliebiger Reihenfolge, suchen die Fragen zu diesem Text auf ihrem Arbeitsblatt und beantworten sie schriftlich. Auswertung erfolgt im Plenum oder mit einem Lösungsblatt.

Memospiel zu den zweiteiligen Konnektoren. Lassen Sie Vierergruppen bilden. Jede Gruppe bekommt ein Set Kärtchen mit einem Teil der zweiteiligen Konnektoren. Die Kärtchen werden verdeckt auf den Tisch gelegt. Der erste Spieler / die erste Spielerin deckt zwei Kärtchen auf. Wenn sie zusammenpassen, bildet er/sie ein Satz mit Konnektoren. Die Sätze werden notiert und später im Plenum vorgelesen und gegebenenfalls korrigiert.

Mini-Buch. Ein Minibuch wird mit einer speziellen Falttechnik aus einem A4-Blatt gefaltet. Es enthält 8 Seiten zum Beschreiben. Am besten wird es dazu gebraucht, Wortschatz, Redemittel oder Grammatik zu üben oder zu analysieren, indem der Lernende am Ende oder im Prozess des Erlernens eines Themas "das Buch" ausfüllt.

Plakatträger. Die Schüler basteln je 2 Plakate aus A3-Blättern und Geschenkbändern/Schnur, beschriften sie und hängen sie sich um. Viele Varianten sind denkbar, z. B. Pro-Contra Argumente, persönliche Meinung zu irgendeinem Thema; Informationen zu festen Fragen, Werbung für ein Produkt; Suchanzeigen usw.

Reziprokes Lesen. Bei dieser Methode wird jeder Satz von drei Personen „bearbeitet“. Person A liest den Satz, Person B stellt die Frage, Person C gibt die Antwort. Solcherweise wird die Information aus jedem Satz dreimal wiederholt. Nach diesem Lesen muss man schon keine anderen Übungen zum Text erfüllen, weil sich die Studenten an alle Details erinnern können.

SOS-Methode. Sammeln-ordnen-systematisieren. Die Lerner finden selbst Informationen, die ihnen helfen, grammatische Phänomene zu verstehen und sie als eigene Regeln zu formulieren oder bestimmte Information zu sammeln und zu ordnen, statt sie vom Lehrer präsentiert zu bekommen. Diese Schritte werden unter der Formel „SOS“ zusammengefasst: sammeln, ordnen, systematisieren. Die Arbeit mit der SOS-Methode wird bereits in vielen Lehrwerken umgesetzt. Häufig wird zuerst ein Text präsentiert, in dem ein bestimmtes grammatisches Thema im Vordergrund steht.

Speed Dating. Die Methode „Speed Dating“ ermöglicht es den

Teilnehmer/innen, aufgrund einer Sitzordnung in zwei Stuhlreihen und aufgrund von Positionsverschiebungen mit unterschiedlichen Partnern zeitlich begrenzte Gespräche über das jeweils gleiche Thema bzw. die gleiche Frage-/Problemstellung zu führen. Auf diese Weise können mehrere verschiedene Meinungen sehr rasch und konzentriert im persönlichen Gedankenaustausch erörtert werden, was im Plenum nicht möglich wäre. Die Veranstaltungsleitung gibt das Thema/die Frage für das Gespräch vor und ein Gedankenaustausch kann beginnen. Bei jedem Wechsel wird eine neue Frage formuliert. Das Speed Dating dauert maximal so lange, bis jede/r mit jeder/m in der gegenüberliegenden Reihe einmal gesprochen hat. Es können zwischendurch aber auch Plätze übersprungen werden.

Stumme Satzschlang. Zur Vorbereitung des Spiels werden die Wörter oder Sinneinheiten eines Satzes auf Karten geschrieben. Das Satzzeichen wird auf einer Extrakarte notiert. Die Schüler (so viele wie zur Bildung des Ganzen notwendig sind) halten ihre Hände hinter dem Rücken und der Lehrer legt ihnen jeweils eine Karte in die Hand. Die Gruppe versucht nun, ohne die eigene Karte zu kennen, sich in die richtige Reihenfolge aufzustellen, damit ein sinnvoller Satz zustande kommt. Dabei müssen die Karten der anderen Schüler gelesen werden aber sie dürfen nicht gesprochen werden.

Textkarussell. Das ist eine Methode, nach der ein Text von den Studenten nicht gewöhnlich (vom Platz aus) gelesen wird, sondern in Form eines Spazierganges durch den Raum. Jeder bekommt nur einen Satz aus dem Text und muss diesen Satz seinem Kollegen vorlesen und dann den Satz seines Mitstudenten hören und einen neuen Lesepartner suchen und dasselbe wiederholen. Solches Lesen des Textes braucht nicht mehr Zeit als beim gewöhnlichen Lesen, aber hier werden die Studenten nicht „einschlafen“ oder sich langweilen, außerdem werden sie diese 6-7 Minuten sprechen und nicht schweigen!

Verwirrungsdiktat. Das ist ein Diktat, in dem die nötige Information vielmals gesagt wird aber immer wieder entweder mit den Fehlern oder in einer neuen Form, was das Verstehen erschwert.

Vom Wort - zu Satz - zu Text. Die Teilnehmer des Seminars müssen in 2 gleiche Gruppen geteilt werden. Ein Mensch liest den Text vor, die anderen dürfen nur zuhören. Nach dem Vorlesen des Textes müssen die Vertreter einer Gruppe den Vertretern anderer Gruppe ihre Geschichte nacherzählen, dann die Geschichte anderer Gruppe hören. Der Lerner übt, einen Text nachzuerzählen, indem er nur Schlüsselbegriffe dabeihat, mit denen er versucht, einen vollen Satz zu bilden. Aus diesen Sätzen entsteht dann ein kompletter Text.

Die Schlußfolgerungen. Die kreativen Methoden werden zu verschiedenen Zwecken des Unterrichts eingesetzt, dabei bereiten sie nicht nur Spaß am Lernen, sondern auch Bereitschaft, weiter zu üben, um Erfolg im Fremdsprachenerwerb zu erleben. Der Lehrende kann mit Hilfe von kreativen Methoden die Studenten zu weiterem Lernen anregen, wobei sie den Lernstoff in wechselnden Situationen beherrschen.

Die Aussichten für die weitere Forschung. Zu den Zielen unserer

weiteren Erforschungen gehören andere handlungsorientierte, interaktive und kreative Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts.

Literatur

1. Bieschke-Behm M. Lebendige Gruppenarbeit durch kreative Methoden. Berlin: PinguinDruck, 2015. 246 S.

2. Wicke R. Aktiv und kreativ lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Hueber Verlag, 2011. 208 S.

3. Wicke E. So gelingt's. 20 lernerorientierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts. Hueber Verlag, 2017. 70 S.

Пахомова О.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара

УДК 371.134:80

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ГАРМОНІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ Й ЕМОЦІЙНИХ ФАКТОРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається сутність поняття «педагогічна технологія», визначаються основні підходи до його розуміння, аналізуються існуючи педагогічні технології з точки зори їх здатності забезпечити єдність та взаємодію інтелектуального й емоційного аспектів підготовки студентів до професійної діяльності.

Ключові слова: *педагогічна технологія, професійна підготовка, майбутні учителі іноземної мови.*

Пахомова О.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Днепровского национального университета им. Олеся Гончара

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГАРМОНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается сущность понятия «педагогическая технология», определяются основные подходы к его пониманию, анализируются существующие педагогические технологии с точки зрения их способности обеспечить единство и взаимодействие интеллектуального и эмоционального аспектов подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова*: педагогическая технология, профессиональная подготовка, будущие учителя иностранного языка.*

Pakhomova O.

– Candidate of Science (Theory of Education), Associate Professor, English Philology Department, Dnipro National Oles Honchar University

TECHNOLOGICAL ASPECT OF HARMONIZATION OF INTELLECTUAL AND EMOTIONAL FACTORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The article examines the essence of the concept of "pedagogical technology", defines the main approaches to its understanding, and analyzes the existing

pedagogical technologies in terms of their ability to ensure the unity and interaction of the intellectual and emotional aspects of preparing students for professional activities.

***Key words**: pedagogical technology, professional training, future teachers of a foreign language.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Процес реформування освіти в Україні загалом та НУШ зокрема є спробою залучення нових форм роботи у рамках традиційної системи. Новітні освітні технології спрямовані на вирішення вкрай важливої задачі – формування особистісної та професійної компетентностей майбутнього фахівця, які є необхідними для його подальшого професійного та особистісного саморозвитку.

Формування всебічно розвинутої особистості майбутнього вчителя можливо виключно за умов гармонійного поєднання інтелектуального, ціннісного, емоційно-вольового, морально-етичного аспектів його професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень. Ідея гармонізації інтелектуального й емоційного аспектів навчання та виховання бере свій початок ще у руслі гуманістичної освіти та всебічного розвитку особистості. Проте, прогресивні педагоги минулого не виокремлювали інтелектуальний й емоційний фактори навчання, а лише позначали важливість єдності інтелекту та почуттів, розуму та душі [6, с. 40–44].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження переконливо доводять значущість емоційного фактору (позитивних емоцій задоволення своєї пізнавальної діяльності та від переборювання інтелектуальних утруднень), який сприяє підвищенню позитивної навчальної мотивації, стимулює прагнення подальшого навчання та розвитку. Серед новітніх досліджень можна зазначити роботи В. Адольф, В. Безпалько, В. Безрукого, О. Бугрій, В. Гузєєва, В. Загвязінського, Е. Зеєр, Л. Кондрашової, О. Ларіонової, Б. Ліхачьова, Л. Мільто, О. Олійник, Г. Селевко, В. Сластьоніна, Т. Сорокіної, В. Юдіна.

Проте, незважаючи на розробленість цієї тематики загалом, такий аспект як гармонізація інтелектуальних й емоційних факторів професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови не набув відповідної уваги сучасних науковців.

Метою статті є аналіз педагогічних технологій, спрямованих на гармонізацію інтелектуального й емоційного аспектів підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, що покликані забезпечити умови для єдності і взаємодії цих сфер. Ця мета конкретизується в таких **завданнях**: 1) визначити основні підходів до розуміння сутності поняття «педагогічна технологія»; 2) проаналізувати існуючи педагогічні технології з точки зори їх здатності забезпечити єдність та взаємодію інтелектуального й емоційного аспектів підготовки студентів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. В психолого-педагогічній літературі

педагогічна технологія організації навчально-педагогічного процесу має декілька підходів до її визначення. Загалом існують такі підходи: **науковідповідне тлумачення:** педагогічна технологія розуміється як частина педагогічної науки, що вивчає та розробляє цілі, зміст та методи навчання; **організаційна концепція**: педагогічна технологія розглядається як спосіб організації, модель навчального процесу, що гарантує отримання запланованого результату; **інструментальний підхід**: педагогічна технологія визначається як інструментарій освітнього процесу, як система вказівок, що мають забезпечити ефективність та результативність навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми педагогічних технологій дозволяє зробити наступні висновки:

По-перше, про відсутність єдиного загальноприйнятого визначення цього поняття. Як зазначають О. Бугрій [1, с. 20–25], О. Олійник [8, с. 16–18] педагогічна технологія або досить широко ототожнюється з системою та співвідноситься з освітою в цілому як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір та компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів (Б. Ліхачьов [4], Г. Селевко [9]), або вузько розуміється як певний педагогічний інструмент, система прийомів, педагогічна техніка (В. Гузєєв [2], В. Сластьонін [10]). А. Масленнікова пов'язує поняття педагогічна технологія з їх першим значенням як techne – мистецтво, наука та трактує дане поняття як мистецтво, майстерність, сукупність методів зі зміни стану, також розглядає технологію навчання (освітню) як варіативну частину педагогічної технології [5, с. 52].

По-друге, про невизначеність остаточної різниці між поняттями «педагогічна» й «освітня» технологія. В. Гузєєв пропонує розглядати педагогічну технологію як таку, що займається виключно проблемами виховання, а освітню технологію, як таку, що вивчає виключно освітню діяльність [2, с. 108–109]. В. Загвязінський вказує на умовність обох визначень та пропонує поняття «навчальні технології» [3, с. 95]. В. Юдін розуміє педагогічну технологію не як виховну, а як ту, що описує дії педагога, а освітню технології, як ту, що охоплює діяльність учня [11, с. 42]. О. Олійник наполягає на тому, що освітні технології є стратегіями розвитку національного, державного, регіонального освітнього простору, а педагогічні технології відбивають загальну цільову та змістовну спрямованість, організаційні структури та форми, прийняті у різних країнах [8, с. 18].

По-третє, існує безліч класифікацій педагогічних технологій, заснованих на різних принципах (класифікації запропоновані Г. Селевко, В. Безруковим, В. Загвязінським, В. Безпалько, В. Гузєєвим та ін.). Проте, питання класифікації педагогічних технологій не є предметом нашої статті.

Основною метою сучасних педагогічних технологій в умовах ВНЗ є підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності, оволодіння ними професійною й особистісною компетентностями. Досягнення цих

цілей неможливе без гармонізації інтелектуального й емоційного аспектів освітнього процесу.

У сучасній педагогічній науці та освітній практиці існує цілий ряд педагогічних технологій, серед яких: технологія контекстного навчання (О. Ларіонова), технологія само регульованого навчання (В. Адольф, Е. Зеєр), проектна технологія (В. Болотов, В. Сєріков), технологія інтегрованого курсу (Т. Сорокіна), особистісно-орієнтована технологія (Л. Мільто, Л. Кондрашова), технологія проблемно-модульного навчання (М. Чошанов). технологія розвиваючого навчання, технологія активізації й інтенсифікації навчальної діяльності, технологія на основі ефективного управління й організації навчальним процесом, а також традиційні технології навчання й авторські дидактичні технології.

Проте, не всі з них здатні забезпечити єдність та взаємодію інтелектуального й емоційного аспектів підготовки студентів до професійної діяльності. Тільки за урахування наступних вимог до мети та засобів організації взаємодії у системі «викладач – студент» педагогічні технології забезпечать інтелектуального й емоційного аспектів підготовки студентів: перехід студента з позиції об'єкта у суб'єкт навчання; набуття особистісного сенсу та особистісної цінності змісту навчальної діяльності студента; оволодіння студентом особистісним досвідом професійної діяльності під час професійної підготовки; створення сприятливих психологічних умов для саморозвитку особистості студента, а також атмосфери співпраці та взаємодії.

Набуття професійними знаннями, вміннями, навичками особистісного сенсу для майбутнього спеціаліста найбільш ефективно відбувається за допомогою проблемної технології навчання у руслі діалогічного підходу.

Проблемна технологія містить великий потенціал для особистісного осмислення студентом навчальної інформації, перетворення його із об'єкта на суб'єкт навчання, оскільки спрямована на залучення його до самостійної пізнавальної діяльності, стимулює особистісний інтерес до вирішення пізнавальних задач, забезпечує не тільки засвоєння теоретичних знань, а й розвиток теоретичного мислення, формує пізнавальну зацікавленість змістом професійної діяльності та підвищує професійну мотивацію майбутнього вчителя.

Проблемна технологія передбачає, що отримана інформація засвоюється студентом як особистісне відкриття ще невідомого знання. Проблемна технологія дозволяє створити у майбутнього вчителя ілюзію «відкриття» вже відомого у науці [10].

Лекційні та семінарські заняття згідно проблемної технології мають будуватися таким чином, що пізнавальна діяльність студента наближується до пошукової та дослідницької, залучаючи окрім мислення ще попередній досвід та особистісне ставлення до засвоюваного матеріалу. Невід'ємною умовою проблемної технології є діалогічне спілкування, що будується як живий діалог між викладачем та

студентом, або як внутрішній діалог, у процесі якого ставляться питання та самостійно шукаються відповіді на них.

Потужний потенціал для забезпечення єдності та взаємодії інтелектуального й емоційного аспектів підготовки студентів до професійної діяльності містять задачна та імітаційно-ігрова технології.

Задачна технологія дозволяє виокремити найбільш типові задачі педагогічної діяльності, що стоять перед педагогом та запропонувати їх для самостійного вирішення студентам з залученням їх мисленнєвих здібностей, попередньо набутих знань і досвіду. Як зазначає Л. Кондрашова: «сама природа педагогічної діяльності містить в собі задачний підхід» [7, с. 141].

Задачна технологія передбачає: наближення навчальної діяльності до різних видів професійної діяльності; розвиток вмінь педагогічного мислення (здатність аналізувати педагогічні ситуації, встановлювати зв'язки, причини та наслідки, обґрунтовувати власні дії, прогнозувати можливі наслідки, знаходити приховані чинники); підвищення педагогічної ерудиції; інтегрування, систематизування та використання теоретичних знань у практичній діяльності; розвиток професійно важливих якостей (педагогічної уяви, гнучкості, адаптивності, творчості й оригінальності); розвиток рефлексивних вмінь; формування професійних інтересів, творчого підходу та готовності до педагогічної праці; залучення особистісного досвіду студентів.

Дослідники імітаційно-ігрової технології серед її якісних характеристик називають: розвиток творчого педагогічного мислення; максимальне наближення процесу навчання до реальної практичної діяльності; наявність ролей; колективність: рішення виробляються колективно, має місце діалогічна взаємодія учасників; сприятливий психологічний клімат й емоційний настрій, створення ситуації успіху для всіх учасників. Імітаційно-ігрова технологія спрямована на гармонізацію інтелектуального й емоційного аспектів підготовки студентів до педагогічної діяльності

Імітаційно-ігрова технологія сприяє зменшенню труднощів адаптаційного періоду у професійній діяльності, оскільки дозволяє створити поєднання емоційного й інтелектуального середовище на навчальних заняттях, атмосферу психологічного комфорту й успіху для кожного учасника. Імітаційно-ігрова технологія не тільки забезпечувала актуалізацію ЗУН, створювала міжпредметні зв'язки, розвиває професійно важливі якості, стимулює вдосконалення мотиваційної сфери, сприяє гармонізації інтелектуального й емоційного аспектів підготовки студентів до педагогічної діяльності.

Здійснене дослідження дозволяє зробити такі **висновки**: 1) у сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі існують різнобічні підходи до визначення поняття «педагогічна технологія»; 2) серед великої кількості існуючих педагогічних технологій, лише проблемна, задачна й імітаційно-ігрова здаються нам найбільш

ефективними у забезпеченні єдність та взаємодію інтелектуального й емоційного аспектів підготовки студентів до професійної діяльності.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у поглибленому вивченні можливостей проблемної, задачної й імітаційно-ігрової технологій навчання як засобів підготовки студентів до професійної діяльності.

Література

1. Бугрій О. В. Сутність поняття «педагогічна технологія. *Вища школа*. 2007. № 1. С. 20–25.

2. Гузеев В. Б. Что такое педагогические технологии и какие из них используются в образовании? *Педагогические технологии*. 2005. № 1. С. 108–124.

3. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. *Современные образовательные (обучающие) технологии*. Москва: 2001. С. 75–130.

4. Лихачев Б. Т. Педагогіка: курс лекций. Москва: Издательство: Владос, 1992. 648 с.

5. Масленникова А. В. Педагогические и образовательные технологии: определение и классификация. *Директор школы*. 2004. № 7. С. 50–56.

6. Кондрашова Л. В. Гармонизация интеллектуального и эмоционального факторов в обучении будущих специалистов. *Вісник СевДТУ*: зб. наук. пр. Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2008. Вип. 90: Педагогіка. С. 40–44.

7. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: учеб. пособие для студентов пединститутов. Москва: Изд-во “Прометей” МГПУ им. В. И. Ленина, 1990. 159 с.

8. Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна технологія». *Рідна школа.* 2004. № 2. С. 16–18.

9. Селевко Г. К., Селевко А. Г. Социально-воспитательные технологии. Москва: Народное образование, 2002. 176 с.

*1*0. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. завед / под ред. Сластенина В. А. Москва: Изд. Центр «Академия», 2002. 576 с.

11. Юдин В. В. Концепция педагогической технологии (элементы теории). *Педагогические технологии*. 2007. № 1. С. 37–45.

Коротяєва І.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов’янської філології Донбаського державного педагогічного університету

Кандиба Г.

– магістрантка ІІ курсу англо-німецького відділення філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету

УДК 378.147:37.011.3-051:811.111’243]:316.77

ЯВИЩЕ КУЛЬТУРНОГО ШОКУ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено проблемам формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції у студентів мовних спеціальностей. Розглядаються можливості використання явища культурного шоку для формування у студентів міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції

на практичних заняттях з англійської мови. Обґрунтовано необхідність і проаналізовано перспективи використання методичного потенціалу цього явища; наведено приклади автентичних вправ, що знайомлять студентів з феноменом культурного шоку і допомагають виробити стратегії його подолання. Сформульовано методичні рекомендації викладачам англійської мови щодо можливостей створення вправ для розвитку соціокультурної сенсибілізації в контексті формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції.

***Ключові слова**: міжкультурна комунікативна компетенція, культурний шок, соціокультурна рефлексія, студенти мовних спеціальностей, заклад вищої освіти.*

Коротяева И.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской и славянской филологии Донбасского государственного педагогического университета

Кандыба А.

– магистрантка II курса англо-немецкого отделения филологического факультета Донбасского государственного педагогического университета

ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ШОКА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья посвящена проблемам формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языковых специальностей. Рассматриваются возможности использования явления культурного шока для формирования у студентов межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции на практических занятиях по английскому языку. Обоснована необходимость и проанализированы перспективы использования методического потенциала этого явления; приведены примеры аутентичных упражнений, которые знакомят студентов с феноменом культурного шока и помогают выработать стратегии его преодоления. Сформулированы методические рекомендации для преподавателей английского языка относительно возможностей создания упражнений и ситуаций для развития социокультурной сенсибилизации в контексте формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции.

***Ключевые слова**: межкультурная коммуникативная компетенция, культурный шок, социокультурная рефлексия, студенты языковых специальностей, высшее учебное заведение.*

Korotiaieva I.

– Candidate of Science (Theory of Education), Associate Professor, Department of Germanic and Slavonic Linguistics, Donbas State Teachers' Training University

Kandyba H.

– Master's Degree Programme Student, Department of English and German Languages, Faculty of Philology, Donbas State Teachers' Training University

PHENOMENON OF CULTURAL SHOCK IN THE CONTEXT OF FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TERTIARY INSTITUTIONS

The article deals with relevant problems of developing intercultural communicative competence in foreign languages department students of tertiary institutions. Possibilities of using the phenomenon of cultural shock in this context are considered, in particular for foreign language department students in tertiary institutions. The necessity of using the methodological potential of this phenomenon to form intercultural communicative competence is substantiated and prospects are analyzed. There are provided examples of authentic exercises, which make students familiarize themselves with the phenomenon of cultural shock and help to develop possible strategies for its overcoming. Some essential methodological recommendations for English language teachers as to possibilities of creating activities and exercises to develop intercultural communicative competence are suggested.

***Key words**: intercultural communicative competence, cultural shock, sociocultural reflection, language department students, tertiary institution.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Провідним принципом державної освітньої політики та важливою умовою модернізації системи освіти є підготовка висококваліфікованих кадрів в усіх галузях суспільного життя, зокрема якісних фахівців педагогічної сфери – вчителів та викладачів іноземної мови. Головною метою української системи освіти [5] є створення необхідного середовища для розвитку і самореалізації особистості, що передбачає орієнтацію змісту навчання у вищому навчальному закладі на оволодіння студентами та магістрантами ключовими компетенціями, що дозволяє їм успішно вирішувати проблеми у майбутній професійній діяльності. Використання компетентнісного підходу до підготовки фахівців педагогічної сфери, а саме вчителів та викладачів іноземної мови набуває все більшої актуальності у контексті сучасного життя. Іноземна мова стає дієвим чинником соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного прогресу. В останні роки постійно розширюється практика культурного та освітнього обмінів, зростають безпосередні контакти між державними та соціальними інститутами, громадськими рухами, організаціями тощо. Одним із засобів міжкультурної комунікації та успішної взаємодії з представниками інших культур є іноземна мова. Для того, щоб відповідати викликам сьогодення, зміст навчання іноземної мови у закладах вищої освіти повинен постійно оновлюватися. Це означає, що саме проблема технологій формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів та викладачів іноземної мови набуває особливого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, присвячених проблематиці роботи. В останні роки питання міжкультурної комунікації вивчають фахівці та дослідники найрізноманітніших галузей: культурологи, соціологи, філософи, етнологи, етнографи, лінгвісти. Ці дослідження сприяють розумінню цілісності та комплексності проблеми міжкультурної комунікації в цілому. Особливий інтерес викликають насамперед дослідження таких науковців як М. Бахтін, В. Біблер, Л. Гришаєва, Г. Єлізарова, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова,

М. Філоненко, Л. Цурикова та ін. Розроблені основні поняття теорії міжкультурної комунікації, а саме: інтракультурна та інтеркультурна комунікації, вторинна соціалізація, концептуальна картина світу, “Свій”, “Чужий”, “Інший” тощо.

Зарубіжні науковці (M. Benett, N. Bonvillain, E. Hall, M. Hall, R. Porter, L. Samovar, S. Stempleski, O. Taylor, B. Tomalin та інші) досліджували проблеми взаємопов’язаного навчання іноземної мови та культури; комунікативних ускладнень (в тому числі явище культурного шоку) між представниками різних культур та стратегії їх подолання; толерантності в межах міжкультурної комунікації тощо.

Окремі аспекти формування міжкультурної комунікативної компетенції (МКК) у вищих навчальних закладах аналізуються в наукових працях багатьох вітчизняних дослідників та методистів: Н. Бориско, Л. Воротняк, Н. Литовченко, Ю. Михайліченко, С. Ніколаєва, І. Соболєва, О. Шеваршинова та ін.

У контексті міжкультурної комунікації феномен культурного шоку посідає особливе місце. Одним з ефективних шляхів формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції на думку дослідників є шлях соціокультурної сенсибілізації, яка полягає в усвідомленні впливу культури на сприймання людиною світу, мову і спілкування та у розвитку чутливості до форм вияву соціокультурних явищ у мові і комунікації [1].

У дослідженнях українського методиста І. Ю. Голуб розглядається проблема використання явища культурного шоку для формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з німецької мови, детально проаналізована сутність феномену та пропонуються стратегії його подолання за допомогою певної системи вправ.

Безперечно, загальна проблема навчання міжкультурної комунікації посідає вагоме місце в науково-методичних дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, проте недостатньо розробленим залишається питання сучасних технологій формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів старших курсів та магістрантів на заняттях з іноземної мови (англійської) з урахуванням їх майбутньої професійної діяльності вчителя та викладача іноземної мови; подальшого аналізу потребує проблема можливостей використання явища культурного шоку для формування у студентів міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції на заняттях з іноземної (англійської) мови у закладах вищої освіти.

Метою даної статті є розглянути можливості використання явища культурного шоку для формування у студентів та магістрантів філологічного факультету педагогічних закладів вищої освіти міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції на заняттях з англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Формування у студентів та магістрантів мовних спеціальностей міжкультурної іншомовної

комунікативної компетенції як здатності орієнтуватися в іншій культурі, адекватно діяти у ситуаціях міжкультурного спілкування і виконувати функції посередника у міжкультурній комунікації традиційно перебуває в останні роки у центрі уваги фахівців з методики викладання та викладачів іноземної мови.

Спираючись на дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців, можна зазначити, що культурний шок – це стан спантеличення, втрати орієнтації та емоційного збурення, який виникає, коли людина раптово потрапляє в іншу культуру і перебуває там досить тривалий час. Механізм виникнення цього психологічного феномену наступний: у межах рідної культури у людини створюється стійка картина бачення нею світу, формується її спосіб життя, менталітет. Несвідомо людина вважає ці погляди на світ єдино можливими і єдино припустимими. Виходячи за межі своєї культури, тобто зустрівшись з іншим світоглядом, але продовжуючи оцінювати і сприймати іноземну культуру на основі рідної, людина раптом починає відчувати дискомфорт і неприйняття нового. Виникає конфлікт двох культур на рівні власної свідомості [1; 7; 8].

Таким чином, особливості сприймання та інтерпретації іноземної культури на основі рідної і пов’язані з цим міжкультурні непорозуміння можуть призвести до виникнення у людини, яка перебуває в іноземній культурі певний час, культурного шоку.

Згідно з дослідженнями зарубіжних вчених цей процес проходить п’ять фаз розвитку:

• ейфорія (людина радісно сприймає новизну перебування в іншій країні/культурі, не помічає існування культурних відмінностей, завдяки дуже обмеженим контактам з представниками ІК не відчуває ніякого дискомфорту);

• відчуття відчуженості (раптом впадають в око значні відмінності між рідною та іноземною культурами, трапляються проблеми у спілкуванні, з’являється відчуття того, що інша культура та її представники є чужими);

• ескалація напруженості (відчуття відчуженості зростає до максимуму, загострене сприйняття проблем у спілкуванні, культура, в якій людина перебуває, сприймається однозначно негативно, ідеалізується рідна культура, людина ізолюється від спілкування, переживає психологічний і фізичний дискомфорт);

• акцептація (відчуття неприйняття ІК поступово змінюється толерантним ставленням до неї, проблеми у спілкуванні сприймаються не як негативні прояви характеру і звичок представників ІК, а як наслідок міжкультурних відмінностей, існування яких не заважає досягти порозуміння у комунікації);

• акультурація (людина, не гублячи зв’язку з рідною культурою, відчуває себе комфортно в ІК, завдяки кращому пізнанню цієї культури і розумінню специфіки міжкультурного спілкування) [7; 8; 9].

Явище культурного шоку не є безпосередньо актуальним для студентів, які вивчають іноземні мови поза країнами цих мов, а більше стосується тих, хто перебуває щонайменше декілька місяців за кордоном, наприклад, під час стажування або в рамках освітньої програми за обміном. Але на думку дослідників явище культурного шоку треба зробити предметом розгляду та вивчення на заняттях з іноземної мови [1; 4].

Як відомо, ключем до пізнання іншомовної культури є не лише отримання студентами інформації про цю культуру, але й їхнє знайомство з механізмами міжкультурного спілкування, зокрема особливостями сприймання людиною іншокультурного світу і проблемними моментами, що можуть виникати при цьому. Культурний шок є одним з таких явищ, які виникають під час перебування у будь-якій іноземній культурі, і якого, як стверджують дослідники, майже неможливо уникнути. Знайомлячи українських студентів з цим феноменом, необхідно сприяти його усвідомленню як об'єктивної реальності, що у майбутньому зможе мінімізувати дію на них культурного шоку [1; 4].

Як зазначають дослідники, методичний підхід до явища культурного шоку на заняттях з іноземної мови є найбільш ефективним за умови рефлексії студентами власного або чужого досвіду перебування в іноземній культурі. Соціокультурна рефлексія відбувається у процесі евристичної бесіди викладача зі студентами під час виконання завдання або під час контролю шляхом постановки викладачем специфічних питань, що спонукають студентів до цієї аналітичної операції. Виконуючи різноманітні вправи, студенти повинні самі прийти до розуміння й усвідомлення суті явища культурного шоку, розвинути чутливість до факторів, які можуть його викликати [1].

Оволодівши стратегіями міжкультурного спілкування, студенти зможуть потім застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. У межах теорії комунікації [2; 3] виділяються наступні способи і види міжкультурної взаємодії:

I. Участь у проектах:
- Внутрішньо-університетські
- Міжуніверситетські
- Міжрегіональні
- Загальноосвітні

II. Зарубіжні подорожі:
- Навчання за кордоном
- Культурно-освітні обміни, конференції
- Професійне стажування
- Туризм

III. Листування
- Пошта
- Електронна пошта

• Інтернет [3, с. 28].

Що стосується особливостей навчальних матеріалів, які повинні допомогти студентам усвідомити феномен культурного шоку, то на думку сучасних методистів, найбільш доцільно використовувати автентичні іншомовні навчальні курси та матеріали, розміщені в Інтернеті на англомовних сайтах. Цілком очевидно, що серед системи запропонованих вправ найважливіше місце будуть займати умовно-комунікативні та комунікативні вправи для подальшого розвитку мовленнєвих умінь студентів у конкретній іноземній мові. Їхньою особливістю є соціокультурна спрямованість – розвиток соціокультурного усвідомлення і чутливості студентів за допомогою рефлексії. Але сучасні автентичні навчальні курси пропонують також певну кількість мовних підготовчих вправ, що активізують лексико-граматичний матеріал, необхідний для подальшого застосування у комунікативних вправах.

Наведемо приклади вправ для розвитку міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції, у яких розглядається явище культурного шоку. Метою даних вправ є отримання інформації про феномен культурного шоку, усвідомлення специфіки його перебігу, вироблення стратегії його подолання тощо.

READING

1. Look at the quote. Do you agree with it?

'A fish only discovers its need for water when it is no longer in it. Our own culture is like water to a fish. It sustains us. We live and breathe through it.' (Dr F. Trompenaars)

2. Skim the advice leaflet for foreign students. Choose a title for each Extract, A and B, of the leaflet.

A. Culture shock describes the impact of moving from a familiar culture to one which is unfamiliar. It is an experience described by people who have travelled abroad to work, live or study; it can be felt to a certain extent even when abroad on holiday. It can affect anyone, including international students. It includes the shock of a new environment, meeting lots of new people and learning the ways of a different country. It also includes the shock of being separated from the important people in your life, maybe family, friends, colleagues, teachers: people you would normally talk to at times of uncertainty, people who give you support and guidance. When familiar sights, sounds, smells or tastes are no longer there you can miss them very much.

B. The process (of culture shock) can be broken down into five stages:

1 The ‘honeymoon’ stage

When you first arrive in a new culture, differences are intriguing and you may feel excited, stimulated and curious. At this stage you are still protected hy the close memory of your home culture.

2 The ‘distress’ stage

A little later, differences create an impact and you may feel confused,

isolated or inadequate as cultural differences intrude and familiar supports (e.g. family or friends) are not immediately available.

3 The 're-integration' stage

Next, you may reject the differences you encounter. You may feel angry or frustrated, or hostile to the new culture. At this stage you may be conscious mainly of how much you dislike it compared to home. Don't worry, as this is quite a healthy reaction. You are reconnecting with what you value about yourself and your own culture.

4 The 'autonomy' stage

Differences and similarities are accepted. You may feel relaxed, confident, more like an old hand as you become more familiar with situations and feel well able to cope with new situations based on your growing experience.

5 The 'independence' stage

Differences and similarities are valued and important. You may feel fidl of potential and able to trust yourself in all kinds of situations. Most situations become enjoyable and you are able to make choices according to your preferences and values.

1. *Read Extract B again and match these descriptions with the five stages.*

a) You enjoy the social, psychological and cultural differences and feel at home.
b) You can now move around the country without a feeling of anxiety.
c) You may begin to criticise the country and the values of the people.
d) You are fascinated by all the new sights, sounds, smells and tastes.
e) You may feel lonely and have a sense of loss.

2. *Discuss the following questions.*

1 Have you lived in another culture, or do you know someone who has? What have been your/their experiences with culture shock?

2 What countries have a similar culture to your own?

3 What do you think reverse culture shock might be?

VOCABULARY: adjectives

5a. Look at the following adjectives from the leaflet. Which are positive and which are negative?

stimulated intriguing isolated inadequate frustrated hostile

5b. Check the meanings of the adjectives in a dictionary and complete these sentences.

It was such an _____ story, so unusual and mysterious.

They hope the students will feel _____ by the talk.

She's quite angry at the moment and feels _____ towards British culture.

The old people felt so lonely and _____ .

The teacher made us feel and _____ stupid if we made mistakes.

LISTENING

6a. Listen to someone talking about his experience of culture shock.

What were the main problems he experienced?

6b. Listen again. Are the statements true or false?

1 He had culture shock all the time he was in Chicago.

2 He didn't like anything about Chicago.

3 He hated the winter but liked the summer.

4 The cafes were too hot in the summer.

5 He is experiencing culture shock in England at the moment.

6 He knows more about ice hockey than football.

SPEAKING AND WRITING

7. You are going to read two blogs about studying in a foreign country, to discuss with your partner.

Student A:

Read the blog of a student who is studying in a foreign country. Make notes on what he/she says and then report it to your partner.

Before I came here I read up about the country and its culture - I learned that it's really important not to get offended easily, even though there are different rules about manners here. Culture shock is a normal experience and I think I just need to take advantage of all the help that the university offers. Oh, one more thing. I'm looking for a supplier of my favourite food - so get in touch if you can help me out.

Student B:

Read the blog of a student who is studying in a foreign country. Make notes on what he/she says and then report it to your partner.

Before I came here I studied the language. That was really helpful. Another thing I did before I left was I surfed the Internet for lots of information about the culture.

Now that I'm here ... well ... I keep in touch with home by telephone. I ring my mum once a week. I have lots of familiar things around me in my room, such as photos. I'm making friends with lots of other international students. And I also take regular exercise. That keeps me happy.

8. Write a letter to a pen friend who is coming to study in your country. Give him/her advice on how to cope with culture shock.

*(**From Language Leader. Coursebook. Upper intermediate. David Cotton, David Falvey and Simon Kent. Pearson Longman. 2008**)*

Для того, щоб викладачі іноземної мови могли ефективно організовувати навчальний процес під час роботи в межах даної теми та могли створювати аналогічні вправи, необхідно дотримуватися певних методичних рекомендацій:

1) Роль викладача іноземної мови є дуже важливою; він виступає в ролі модератора, тобто маючи знання про систему соціокультурних явищ та особливості міжкультурної комунікації він спрямовує і організовує роботу з формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції;

2) Необхідно підпорядковувати сенсибілізаційні соціокультурні цілі комуникативним, тобто комунікативний підхід у навчанні іноземних мов

не повинен бути порушений;

3) Завдання для сенсибілізації повинні логічно випливати з наведених у автентичних підручниках або створених на практичних заняттях комунікативних ситуацій;

4) Викладач іноземної мови повинен мати особливі уміння, щодо керування процесом рефлексії студентів. Неможливо заздалегідь прогнозувати сценарій роботи повністю, тому це вимагає особливої майстерності і гнучкості викладача, якому слід завжди бути готовим до імпровізації;

5) Очевидно, що викладач виконує для студентів роль експерта, але він не зобов'язаний мати готові відповіді і рецепти поведінки у всіх конкретних ситуаціях міжкультурного спілкування (тобто абсолютну соціокультурну обізнаність). Сенсибілізація дуже рідко передбачає однозначність, або можливість надання єдино правильної відповіді;

6) Під час рефлексії студентів доцільно знайомити з релевантними поняттями-термінами теорії міжкультурної комунікації, а саме: вторинна соціалізація (акультурація), бар'єри міжкультурної комунікації, концептуальна картина світу, «інший», «свій», «чужий», самоідентифікація, національні стереотипи, емпатія, тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, використання на практичних заняттях з іноземної мови (англійської) методичного та професійного потенціалу явища культурного шоку є кроком на шляху усвідомлення студентами різноманітних механізмів міжкультурного спілкування і до розробки ними стратегій для подолання міжкультурних непорозумінь. Все це є необхідним елементом ефективного формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції у професійній підготовці студентів мовних спеціальностей педагогічних закладів вищої освіти. Перспективи подальших досліджень ми бачимо у розробці педагогічних умов формування міжкультурної компетенції студентів мовних спеціальностей; у створенні мовленнєвих ситуацій і системи вправ для кожного окремого етапу навчання у педагогічних закладах вищої освіти; в аналізі дидактичних можливостей, автентичних аудіо- та відеоматеріалів у процесі вивчення явища культурного шоку.

Література

1. Голуб І. Ю. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх перекладачів шляхом розвитку їх соціокультурної сенсибілізації. *Науково-методичний збірник Слов'янського держ. пед.ун-ту*. Слов'янськ, 2009. Вип. 46. С. 345–351.

2. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Москва: Изд. центр "Академия", 2007. 336 с.

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б. та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

4. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / О. Б. Бігич та ін.; за ред. Ніколаєвої С. Ю. Київ:

«Ленвіт», 2011. 344 с.

5. Про освіту. Закон України. Верховна Рада України від 05.09.2017, № 2145-VIII. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення 18.03.2018).

6. Bennet M. J. Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. Nicholas Brealey Publishing (July 1, 1998). 288 p.

7. Culture shock and reverse culture shock / Final assignment, team SISU. 2016. URL:https://www.researchgate.net/publication/313649983_Cultural_shock_and_reverse_cultural_shock

8. Oberg K. Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*. 7, 1960. pp. 177–182.

9. Presbitero A. Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. International journal of intercultural relations, 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/302590039_Culture_shock_and_reverse_culture_shock_The_moderating_role_of_cultural_intelligence_in_international_students'_adaptation

Самойленко О.

– кандидат філологічних наук, завідувачка кафедри мовних та гуманітарних дисциплін № 1 Донецького національного медичного університету

УДК 811.124’02

ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ЯК ОДИН З ПРОВІДНИХ ФАКТОРІВ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У МЕДИЧНІЙ ГАЛУЗІ

У статті розглядається проблема вивчення латинської мова як фахової дисципліни на медичних та фармакологічних факультетах у вищих навчальних спеціалізованих закладах освіти. Визначено специфіку предмету «Латинська мова та основи медичної термінології»: відсутність комунікативної складової, необхідність засвоєння великої кількості як власне латинських термінів, так і термінологічних частотних відрізків, яка виступають у якості будівельного матеріалу для формування медичної термінологічної бази, прикладний характер отриманих знань, високий рівень складності через необхідність засвоєння не тільки латинського лексичного матеріалу, але й наявність великої кількості конструктів грецького походження. Запропоновано можливі інтерактивні завдання, які рекомендуються студентам у процесі вивчення ними латинської мови на заняттях та для самостійного опрацювання.

Ключові слова: *медична термінологія, латинська мова, медичні факультети, словотвірні конструкти, вища школа, фахова дисципліна.*

Самойленко Е.

– кандидат филологических наук, заведующая кафедрой языковых и гуманитарных дисциплин № 1 Донецкого национального медицинского университета

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ МЕДИЦИНЫ

В статье рассматривается проблема изучения латинского язык как профессиональной дисциплины на медицинских и фармацевтических

факультетах в высших учебных специализированных учебных заведениях. Определена специфика предмета «Латинский язык и основы медицинской терминологии»: отсутствие коммуникативной составляющей, необходимость усвоения большого количества как собственно латинских терминов, так и терминологических частотных отрезков, которые выступают в качестве строительного материала для формирования медицинской терминологической базы, прикладной характер полученных знаний, высокий уровень сложности из-за необходимости усвоения не только латинского лексического материала, но и наличие большого количества конструктов греческого происхождения. Предложены возможные интерактивные задания, которые рекомендуются студентам в процессе изучения ими латинского языка на занятиях и для самостоятельной работы.

Ключевые слова: *медицинская терминология, латинский язык, медицинские факультеты, словообразовательные конструкты, высшая школа, профессиональная дисциплина.*

Samoylenko O.

– Candidate of Science (Linguistics), Head of the Department, Philology and Arts Department No. 1, Donetsk National Medical University

TEACHING THE LATIN LANGUAGE AS ONE OF THE IMPORTANT FACTOR IN THE PREFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE SPECIALISTS IN THE MEDICAL SECTOR

The article deals with the problem of studying Latin as a major discipline in the medical and pharmacological faculties in higher specialized educational establishments. The specificity of the subject "Latin language and the basics of medical terminology" is defined: lack of communicative component, necessity of mastering a large number of both Latin terms and terminological frequency elements, which act as building material for forming medical terminological bases, applied knowledge, high level of difficulty due to the need to learn not only Latin lexical material, but also the presence of a large number of constructs of Greek origin. Possible interactive tasks for students in the process of studying Latin in class and after-school time are suggested.

Key words*: medical terminology, Latin, medical faculties, word-building constituents, higher school, major subject.*

Постановка проблеми. Останнім часом багато публікації присвячено проблемам вивчення та викладання іноземних мов. Це пов’язано з тим фактом, що знання іноземної мови (особливо англійської, яка виконує на сьогоднішній день роль lingua franca) є необхідною умовою для досягнення професійного успіху у сучасному глобалізованому постіндустріальному суспільстві. Але, на жаль, ці об’єктивні вимоги до майбутніх фахівців у різних галузях діяльності людства призводить до того, що методика викладання прикладних дисциплін, як-от латинської мови за медичним спрямуванням сучасних дослідників у галузі мовознавства, лишається поза увагою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Публікацій з питань викладання латинської мови студентам медичних, стоматологічних та фармацевтичних факультетів взагалі існує не багато. Здебільшого проблеми роботи з питань викладання латинської мови спрямовані на поліпшення роботи на філологічних факультетах, де вивчення цієї

мертвої мови також є одним з необхідних компонентів вдалого викладання учбового навантаження. Серед дослідників, які вивчають проблеми викладання латинської мови у медичних вишах можна назвати Н. В. Бондар, М. І. Гуцол, Я. В. Цехмістер.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У результаті аналізу існуючих джерел можна дійти до висновку, що не достатньо висвітленим у сучасних методологічних джерелах лишається питання про специфіку викладання дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології», основні завдання цього курсу та використання сучасних інтерактивних прийомів викладання, бо, на жаль, дуже часто фахівці працюють зі студентами із залученням старих, ще радянських підручників та застарілих методів та прийомів викладання, найпоширенішим з яких є зазубрювання.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення основних особливостей викладання латинської мови у вищих медичних навчальних закладах та окреслення можливих принципів її викладання з урахуванням цієї специфіки.

Виклад основного матеріалу. Латинську мову вивчають у філологічних, аграрних, юридичних вишах. Для майбутніх філологів ця дисципліна є важливою, через значний її вплив на розвиток майже всіх сучасних європейських мов. Фахівці у сільскогосподарчій сфері, особливо агрономи, мають знати назви рослин, для студентів-юристів – це, скоріше, данина традиції, а для медиків – це основа для вдалого подальшого засвоєння інших дисциплін, бо майже 70 % усієї медичної термінології має грецьке або латинське походження. Бондар Н. В. [4] зазначає, що вивчення латини як базової дисципліни професійного спрямування у медичних ВНЗ передбачає насамперед формування термінологічної компетентності майбутнього лікаря. Зауважимо, що мова не йде про комунікативний підхід як такий, що є наразі актуальним для викладання іноземних мов. Основна мета термінологічного курсу латини – це засвоєння студентами певних лексико- граматичних структур, необхідних для розуміння медичних термінів та грамотного їх використання у майбутній професійній діяльності. У процесі вивчення дисципліни студенти оволодівають основами латинської граматики, засвоюють означений лексичний мінімум, латино-грецькі словотвірні елементи, навчаються розуміти спеціальні термінологічні структури та виділяти основні поняття, отримують навики самостійного конструювання анатомо-гістологічних та клінічних термінів, міжнародної латинської ботанічної та хімічної номенклатур, виписування рецептів.

Наразі греко-латинська наукова терміносистема є традиційним лінгвістичним фундаментом багатьох наук, зокрема, використовується й у сфері медицини. Сума греко-латинських назв анатомічного, клінічного, фармацевтичного, профілактичного та інших напрямків становить понад 500 тис. термінів

Наукові дослідження, передовий педагогічний досвід переконують,

що коректна методика навчання медичної термінології слугує формуванню кваліфікованого спеціаліста-медика як на етапі додипломної підготовки і на етапі післядипломної підготовки, а також у професійній діяльності, нової генерації викладачів, здатних науково обґрунтовувати і практично реалізовувати завдання сучасної освіти, навчати й виховувати сьогоднішніх студентів-медиків [4]. Особливого значення набуває професійна підготовка лікарів від знань, умінь і компетентності яких значною мірою залежить здоров'я та якість життя людей. Одним з напрямів забезпечення якості медичної освіти є запровадження у навчальний процес вищої школи сучасних педагогічних технологій, зокрема, методики навчання медичної термінології студентів медичних університетів згідно з сучасними вимогами у галузі вищої медичної освіти і стандартів вищої школи, що дозволить здійснювати індивідуалізовану підготовку майбутніх фахівців відповідного профілю. Разом з тим, у практичній діяльності вищих медичних навчальних закладів існує низка суперечностей, які знижують ефективність професійної підготовки майбутніх лікарів, зокрема між: зростанням вимог до професійної діяльності та відсутністю системи науково- методичного забезпечення на кожному етапі їх професійної підготовки; наявним та необхідним об'ємом гуманітарних знань, умінь та практичних навичок студентів медичного профілю, сучасними вимогами інтегрованого європейського ринку праці, які поступово віддзеркалюються в Україні та можливостями випускників українських медичних вузів, що до адаптації у професійній діяльності, пов'язаній з професійним спілкуванням.

Можна визначити основні особливості викладання латинської мови у сучасному вищому навчальному закладі:

1. Латинська мова мертва, тобто не може йти мова про повноцінне усне та письмове спілкування цією мовою. З одного боку, це полегшує процес викладання: заняття позбавлене комунікативної складової, тобто можна не витрачати час та зусилля на розвиток комунікативних навичок. Студенти не говорять цією мовою та не сприймають її на слух, основною метою є розвиток перцептивних навичок. Але, з іншого боку, відсутність можливості комунікації обмежує пошук інтерактивних методів викладання. Наприклад, усі дослідники погоджуються у тому, що перегляд фільмів та прослуховування пісень мовою, яка вивчається, є дуже важливим компонентом процесу засвоєння будь-якої мови. Цей процес не тільки розвиває навички аудіювання, але й підвищує рівень мотивації у тих, хто вивчає цю мову. Якщо ж ми звернемося до латинської мови, бо відсутність фільмів і пісень унеможливлює розвиток навичок аудіювання. Музичним витвором, який вивчається у сучасних ВНЗ лишається GAUDEAMUS (гімн усіх студентів), але метою його засвоєння дуже часто є аналіз граматичних конструкцій (пасивний стан, спонукальні конструкції тощо), що є більш необхідним для студентів філологів. Але, на наш погляд, в якості автентичного матеріалу на

заняттях з латинської мови можна й треба засвоювати прислів'я та приказки, особливо пов'язані з медициною на кшталт: *Optĭmum medicamentum quies est* – Кращі ліки спокій. *Tempus vulnera sanat*. – Час лікує рани. *Amor et tussis non celatur.* – Кохання та кашель на приховати. *Noli nocere!* – Не нашкодь! (Кредо лікарів на всі часи). *Mens sana in corpore sano.* – У здоровому тілі – здоровий дух.

Для поширення кругозору та знайомства з культурним надбання Давнього Риму доцільним є вивчення наступних прислів'їв: *Alea iacta est* – гральну кістку кинуто, жереб кинуто (Гай Юлій Цезар); *Ars longa vita brevis est; Barba crescit, caput nescit* – борода росте, голова не тямить (букв. «не розуміє»); *Citius, altius, fortius* – швидше, вище, сильніше; *Cognosce te ipsum* – пізнай самого себе; *Sic transit gloria mundi* – так проходить мирська (людська) слава; *Pecunia non olet* – гроші не пахнуть (Веспасіан); *Non progredi est regredi* – не йти вперед, означає йти назад; *Memento mori* – пам'ятай про смерть.

Необхідність засвоєння та розуміння великої кількості медичних термінів з різних галузей: анатомії, терапії, фармакології, фармакогнозії (для фармацевтів). Саме обсяг матеріалу, який необхідно засвоїти і є причиною основних труднощів у студентів. Підраховано, що студент має засвоїти близько 300 простих анатомічних термінів (і вміти утворювати та розуміти багатослівні на кшталт *ventriculus lateralis, sulcus lacrimalis processus frontalis maxillae, skeleton membri superioris, crista tuberculi majoris, ostium venae cavae inferioris, facies palatina laminae horizontalis, tuberculum thyreoideum inferius, nervus transversus colli, apertura externa aqueductus vestibuli, valvula venae cavae inferioris, ramus dexter venae portae, hiatus canalis nervi petrosi majoris, vagina tendinis musculi tibialis anterioris, margo posterior partis petrosae, vena colica sinistra, protuberantia occipitalis externa, flexura sacralis recti, caput fibulae anterius, stratum longitudinale ventriculi, fossa cerebri lateralis, musculus spinosus thoracis, facies articularis acromii, plexus venosus pharyngeus*), близько 250 термінологічних клінічних відрізків (*hyster-, enter-, proct-, col-, -ectomia, -pathia, -tomia)* та на їх базі утворювати складні терміни та розуміти їх (*splanchologia, spondylographia, cardiorrhexis, odontoschisis, salpingectomia, colpopexia, perimysium, epicranium, lymphopenia, frontitis, glossitis, sialorhoea, dyspnoe, hyperaesthesia, hydraemia, haemophilia, endocrinologia, leucopenia, leucocytosis, aerophagia, parodontosis, ulitis, anaemia, hyperaemia, angiogramma, otitis, craniometria*,), близько 100 фармацевтичних частотних відрізків, які використовуються у назвах лікарських засобів (*Abapressin, Albacort, Abbocillin, Aldevit, Analginum, Alidasum, Acenocum arolum, Allergan, Acephenum, Butalgin, Axerophtholum, Carbamazepinum, Barbamyl, Carcholin, Befunginum, Devermin, Cobilasum*), 60 прислів'їв, 50 пофесійних виразів на кшталт anamnesis morbi, anamnesis vitae, exitus letalis, habitus phtisicus, in vitro, in vivo, per se, per os, per rectum, sub linguam, pro dosi, pro die, pro narcosi. Оволодіння терміноелементами як грецького, так і латинського

походження, тобто фактично студенти вивчають не стільки латинську мову, але мову медицини. Цей факт також є фактором, який викликає труднощі у студентів, які постійно плутають грецькі та латинські префікси.

Вправа. Підберіть грецькі синоніми латинським префіксам. Напр.: supra- −hyper- Supra-..., in-..., infra-..., extra-..., contra-..., post-..., dis -..., circum-..., ante-..., sub-..., per-... .

2. Неможливість використання традиційних інноваційних методів викладання таких як “brainstorming”, дискусійний клуб. Але можливими є використання рольових ігор (лікар-пацієнт, фармацевт-пацієнт, колеги-лікарі), а також ігрових завдань, наприклад, завдання: *Ви- молодий лікар. Ваш пацієнт скаржиться на сечовиділення у ночі, великий об’єм виділеної сечі, біль у сечовому міхурі. Заповніть його історію хвороби та подумайте про ймовірний діагноз.* Цікавим для студентів є і розв’язання кросвордів, які можуть містити питання як з клініки, так із анатомії. Кросворд з клініки може містити такі питання*: Запалення потової залози. Інструментальний огляд шлунку. Збільшення розміру кінцівок. Зшивання м’язу. Застій лімфи. Розлад зору, коли людина все бачить у зеленому кольорі. Каміння в бронхах. Зрощення пальців. Розлад живлення. Грибкове захворювання ротової порожнини. Посиніння. Витікання гною. Кровотеча з вуха. Розумова відсталість (слабкий розум). Відмирання м’язової тканини. Різновид раку шкіри. Звуження вен. Розсічення хрящу. Наука про пухлини. Запалення внутрішньої слизової оболонки тіла матки. Параліч трьох кінцівок. Зниження чутливості до болю.* Продуктивним є також використання ребусів, які можуть мати наступний вигляд: РОЗПОДІЛІТЬ НАЗВИ ПРЕПРАТІВ ЗА ГРУПАМИ, СКЛАДІТЬ З ПЕРШИХ БУКВ СЛОВА ПРИСЛІВ’Я: GLYCISED (GLYCINE); EUPHYLLINUM; TEMPALGIN; ANGISED; SEDAVIT; CETADOL; MARCAINE; ANASTHAESINUM; ULTRACAINUM; NEPHTOPHYTUM; ANASTRESS

ЗНЕБОЛЮЮЧІ ПРЕПАРАТИ	ПРЕПАРАТИ, ЩО МІСТЯТЬ СИРОВИНУ РОСЛИННОГО ПОХОДЖЕННЯ	ЗАСПОКІЙЛИВІ

У результаті студенти повинні скласти прислів’я *Actum ne agas.*

Достатньо дієвим методом є навчальна гра в малих групах (4–5 студентів). Всі групи студентів отримують одинакові завдання, наприклад набір тематично пов'язаних анатомічних термінів-іменників, які потрібно самостійно доповнити можливими прикметниками і утворити якомога більше дво-, три- та багатослівних термінів з різними типами означень. Така робота забезпечує принцип міжпредметної інтеграції дисциплін «Латинська мова» та «Анатомія», сприяє кращому закріпленню раніше вивченого лексичного та граматичного матеріалу.

3. Наявність в українській мові великої кількості інтернаціональних слів латинського походження над значенням яких ми і не замислюємося. Велику увагу на заняттях з латинської мови треба приділяти словотворенню, адже значна частина медичних термінів є похідними або складними словами. Важливо, щоб студенти засвоїли головні деривaційні принципи, найважливіші терміноелементи, суфікси, префікси й загальні корені, відповідний лексичний мінімум. Для досягнення високого рівня професійної грамотності слід звертати увагу на правопис слів та терміноелементів грецького походження, ознайомлення студентів з медичною термінологією, представленої у відповідних міжнародних номенклатурах (анатомічній, гістологічній, біологічній, фармацевтичній тощо).

Висновки та пропозиції. Викладання латинської мови для майбутніх фахівців у медичній галузі є окремим видом викладання іноземних мов, при якому акцент робиться не на володінні практичними репродуктивними та перцептивними навичками, а на прикладному аспекті – бо вдале опанування цією мертвою мовою є провідним шляхом засвоєння термінологічного апарату медицини та фармації у цілому. Саме ця особливість має стати і основним мотиватором для студентів-медиків та фармацевтів. Навчання латини має бути термінологічно спрямованим, інтегрованим зі спеціальними дисциплінами: фармакологією, ботанікою, фармакогнозією, фармацевтичною хімією, технологією лікарських форм, дисциплінами медико-біологічного циклу.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці нових інтерактивних завдань з медичної термінологією та інтегративних навчальних програм та планів.

Література

1. Бєляєва О. М. Професійно орієнтоване навчання латинської мови студентів вищих медичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2011. 21 с.

2. Кацман Н. Л. Латинский язык как общеобразовательный предмет обучения в России на протяжении XX века. *Индоевропейское языкознание и классическая филология – XIV: материалы чтений, посвящ. памяти проф. Иосифа Моисеевича Тронского, 21–23 июня 2010 г.: в 2-х ч.* / отв. ред. Н. Н. Казанский; РАН, Институт лингвистических исследований. Санкт-Петербург: Наука. 2010. Ч. 2. С. 17–32.

3. Кацман Н. Л. Теоретическое обоснование системы учебных пособий по латинскому языку с использованием технических средств : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1975. 33 с.

4. Медична освіта у світі та в Україні: навч. посібн. / Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерій, О. П. Волосовець, В. Ф. Москаленко, І. Є. Булах та ін. Київ: Книга плюс, 2005. 384 с.

5. Цехмістер Я. В. Допрофесійна підготовка учнів у ліцеї медичного профілю: теорія і практика: Монографія. Київ: Наукова думка, 2002. 620 с.

Синявська А.
– доктор філософії, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Української академії друкарства
Лісна Т.
– асистент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка»

УДК 378.016:811.111+378.016:811.112.2+81'33

ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КОРПУСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються дидактичні аспекти використання результатів досліджень у галузі корпусної лінгвістики в процесі викладання іноземної мови.

Представлене наукове дослідження має на меті звернути увагу на перспективи та доцільність використання матеріалів лінгвістичних корпусів у процесі навчання іноземних мов.

Об'єктом дослідження є проблема вибору ефективних методів навчання та інноваційних підходів до формування дидактичних матеріалів для викладання іноземних мов. Предметом аналізу цієї роботи є використання матеріалів лінгвістичних корпусів в процесі формування сучасних дидактичних матеріалів, які забезпечили б максимально ефективне та результативне викладання іноземних мов.

У статті наведено різнопланові визначення поняття «корпус», представлено характеристики шести основних типів корпусів, два з яких – навчальні корпуси (Learner Corpora) і паралельні електронні корпуси текстів (Parallel Corpora). Дані корпуси, на думку дослідників, пропонують найбільше можливостей їх використання в процесі навчання лексики, граматики та стилістичних особливостей функціонування іноземної мови, а також формування та розвитку навичок та вмінь в галузі усного та письмового перекладу.

Ключові слова: *корпусна лінгвістика, викладання іноземної мови, дидактичні матеріали, корпус текстів.*

Синявская А.
– доктор философии, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Украинской академии книгопечатания
Лисная Т.
– ассистент кафедры прикладной лингвистики Национального университета «Львовская политехника»

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОРПУСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются дидактические аспекты использования результатов исследований в области корпусной лингвистики в процессе преподавания иностранного языка.

Представленное научное исследование имеет целью обратить внимание на перспективы и целесообразность использования материалов лингвистических корпусов в процессе обучения иностранным языкам.

Объектом исследования является проблема выбора эффективных методов обучения и инновационных подходов к формированию дидактических материалов для преподавания иностранных языков. Предметом анализа этой

работы является использование материалов лингвистических корпусов в процессе формирования современных дидактических материалов, которые обеспечили бы максимально эффективное и результативное преподавания иностранных языков.

В статье приведены разноплановые определения понятия «корпус», представлены характеристики шести основных типов корпусов, два из которых – учебные корпуса (Learner Corpora) и параллельные электронные корпуса текстов (Parallel Corpora). Данные корпуса, по мнению исследователей, предлагают больше всего возможностей их использования в процессе обучения лексике, грамматике и стилистическим особенностям функционирования иностранного языка, а также формирования и развития навыков и умений в области устного и письменного перевода.

Ключевые слова: *корпусная лингвистика, преподавание иностранного языка, дидактические материалы, корпус текстов.*

Synyavska A.
– Doctor of Philosophy, Candidate of Science (Theory of Education),
Associate Professor, Foreign Languages Department,
Ukrainian Academy of Printing
Lisna T.
– Teacher, Department of Applied Linguistics,
Lviv Polytechnic National University

DIDACTIC ASPECT OF LINGUISTIC CORPORA USAGE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDIES

Didactic aspects of the results of researches in the field of corpus linguistics during the process of a foreign language teaching are examined in the article.

The aim of this scientific paper is to draw attention to the prospects and expedience of the use of linguistic corpora materials in the process of foreign languages studies.

The object of the research is selection of efficient methods of studies and innovative approaches to compile didactic materials for foreign languages teaching. The subject of the analysis of this article is the use of linguistic corpora materials in the process of modern didactic materials preparing that would ensure highly effective and efficient teaching of foreign languages.

Various approaches to define the notion "corpus" are disclosed in the article, six basic types of corpora are characterized, two of them are Learner Corpora and parallel electronic texts corpora (Parallel Corpora). These corpora, in scientists' opinion, have the most possibilities of their use for vocabulary and grammar studies, stylistic features of foreign language functioning, as well as formation and development of skills and abilities in the field of oral and written translation.

Keywords: *corpus linguistics, foreign language teaching, didactic materials, text corpus.*

Постановка проблеми. Сучасні інтеграційні та глобалізаційні процеси на світовій арені пропонують молодим фахівцям величезне поле діяльності та широкі можливості застосування власних здібностей та реалізації талантів. Водночас такі тенденції зумовлюють якісну зміну вимог до набутих знань та навичок а також фахової компетенції учасників даних процесів. Зокрема володіння іноземними мовами та успішна адаптація в іншомовному середовищі стає сьогодні невід'ємною

часткою фахової компетентності перспективного спеціаліста. Сформованість фахово-орієнтованої інтеркультурної комунікативної компетентності як складової частини функціональної компетентності студентів має на меті формування широкого спектру різнорівневих умінь та навичок, що є релевантними та необхідними для навчальної й фахової самореалізації, а також для високої конкурентоспроможності на ринку праці. Професійна орієнтованість навчання іноземної мови передбачає розвиток вмінь сприймати й продукувати текстовий матеріал в письмовій та усній формі в галузі обраної спеціальності на базі набутих фахових знань та належного рівня фахових компетентностей, сформованих в процесі вивчення профільних дисциплін, а також внаслідок доступу до широких масивів автентичних текстів професійно-орієнтованого спрямування. Іншомовні тексти такого плану зазвичай містять інформацію про обрану галузь в історичному аспекті, висвітлюють найбільш суттєві досягнення сьогодення, аналізують альтернативні напрями розвитку досліджень різних наукових шкіл даного професійного напряму, розглядають потенційно перспективні шляхи міждисциплінарних досліджень, враховуючи споріднені спеціальності, прогнозують перспективні тематичні спрямування інноваційних пошуків. Важливою передумовою вирішення такого комплексного завдання є формування відповідних дидактичних матеріалів на основі опрацювання величезної кількості іншомовних текстів та складання до них відповідних лексичних коментарів. Широке впровадження результатів досліджень в галузі корпусної лінгвістики в навчальний процес з іноземної мови може стати дним із найбільш ефективних напрямів такої методичної роботи.

Аналіз останніх досліджень. Корпусна лінгвістика започаткувала своє становлення як нова галузь сучасного мовознавства у зв’язку із швидким розвитком комп’ютерних технологій та широким застосуванням комп’ютерів у житті людини, тобто на початку 1960 рр. Перші дослідження в галузі корпусної лінгвістики було проведено на матеріалі англійської мови у 1963 р. у Браунівському університеті (США) У. Френсисом і Г. Кучерою. Цей корпус, що містив 500 текстових уривків загальним обсягом 1 мільйон слів, було створено з метою дослідження лінгвістичних особливостей американського варіанту англійської мови. Ясність, чіткість та наочність Браунівського корпусу сприяли його швидкій популяризації та використанню як певного еталону для створення інших корпусів текстів [10, с. 40]. Дещо згодом з’явився британський аналог Браунівського корпусу – Ланкастерсько-Осло-Бергенський корпус (Lancaster-Oslo-Bergen), укладений на матеріалі британської масової друкованої продукції 1961 року видання. Анотована версія корпусу датується 1985 роком. Формування зазначених корпусів створило передумови для різноаспектних лінгвістичних порівнянь двох варіантів англійської мови (американського й британського) із залученням текстів різних жанрів, доступних для опрацювання з

використанням комп'ютерної техніки. У 80-ті роки XX ст. у зв'язку з удосконаленням комп'ютерних технологій, здатних обробляти великі масиви текстів, було створено Британський Національний Корпус (British National Corpus) та Банк Англійської мови (Bank of English). У 1992 році була створена організація "Європейська корпусна ініціатива" [15], яка опрацювала близько 50 корпусів текстів об'ємом від 12 тисяч до 5 мільйонів слів кожен на європейських мовах загальним обсягом 98 мільйонів слів. Ці корпуси містять так звані "паралельні" тексти (текст однією мовою разом із перекладом іншою мовою), що можуть використовуватись як довідник для пошуку потрібних словосполучень. Зауважимо, що термін "корпусна лінгвістика" починає вживатись наприкінці XX ст. завдяки публікації в 1984 році збірника наукових праць "Corpus Linguisitcs: Recent Developments in the Use of Computer Corpora in English Language Research" за матеріалами конференції ICAME "Conference on the Use of Computer Corpora in English Language Research" у м. Неймеген (Голландія) у 1983 р. Розвиток корпусної лінгвістики у Німеччині розпочався наприкінці XX ст. Підґрунтям сучасної німецької корпусної лінгвістики вважаються текстові зібрання Інституту німецької мови в м. Маннгейм (IDS). Цей академічний корпус має назву "Das deutsche Referenzkorpus" (DeReKO) [16], перша частина якого була зібрана завдяки плідній співпраці Інституту німецької мови, Інституту машинної обробки мови університету м. Штуттгарт (IMS) та Мовознавчого семінару університету м. Тюбінген протягом 1999 – 2002 рр. Метою укладання цього корпусу була найповніша репрезентація сучасної німецької мови з 1956 по 2001 рр. Починаючи з 2002 року DeReKO постійно поповнюється новою інформацією. На сьогодні DeReKO є найбільшим національним лінгвістичним електронним корпусом німецьких писемних текстів та містить у собі 29 мільярдів слів (відповідно 70 мільйонів сторінок словника), які подані у відповідному лінгвальному контексті, що закодований у певному текстовому форматі та повністю відповідає оригіналу. Наступне місце за обсягом матеріалу посідає базовий корпус текстів Берлінсько-Бранденбурзької Академії наук "Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart" (DWDS), активна розробка якого проходила з 2000 по 2003 рр. Загалом національний академічний корпус містить приблизно 9,2 мільярдів слів, серед яких 1,5 мільярдів знаходяться у вільному доступі, та складається з текстів художньої літератури (28,42 %), преси (27,36 %), наукових текстів (23,15 %) та так званих текстів для ужитку (Gebrauchsliteratur), тобто реклами, підручників, текстів пісень тощо (21,05 %).

Предметом розгляду низки лінгвістичних та педагогічних досліджень на сучасному етапі є перспективи застосування іншомовних корпусів у процесі навчання іноземних мов. Цей напрям найбільш активно розвивається за кордоном. Значні напрацювання, які стосуються особливостей використання дидактичного аспекту корпусної

лінгвістики мають західні спеціалісти з викладання англійської мови як іноземної (А. О'Кіфі, М. МакКарті, Р. Картер та ін.). Останнім часом українські педагоги та лінгвісти теж звертають увагу на доцільність використання надбань корпусної лінгвістики в процесі викладання мовних дисциплін (С. Бук [1], Л. Кунич [6]).

Метою даного дослідження є розгляд практичних можливостей та перспектив використання матерілів корпусної лінгвістики для навчання іноземної мови на снові поєднання лінгвістичних і методичних досліджень. Об'єктом дослідження є проблема вибору ефективних методів навчання та інноваційних підходів до формування дидактичних матеріалів для викладання іноземних мов. Предметом аналізу цієї роботи є використання матеріалів лінгвістичних корпусів в процесі формування сучасних дидактичних матеріалів, які забезпечили б максимально ефективне та результативне викладання іноземних мов, зокрема англійської та німецької.

Виклад основного матеріалу. В історичному плані лінгвістика, як одна з найдавніших наук, завжди розвивалась у тісній взаємодії з іншими науками й напрямами суспільної діяльності, виконуючи певні соціальні замовлення. Корпусна лінгвістика на сучасному етапі розвитку розглядається як прикладна наукова дисципліна, що описує реальні мовні явища, їхні елементи та структуру на основі аналізу автентичних письмових або усних текстів, зібраних у лінгвістичні текстові корпуси. «Саме корпусна лінгвістика стала одним з провідних технологічних інструментаріїв лінгвістичних досліджень останніх десятиліть» [4, с. 272]. Центральним об'єктом корпусної лінгвістики є корпус текстів, під яким зазвичай розуміють «призначену для різноманітних лінгвістичних досліджень лінгвістично компетентно описану сукупність мовних чи мовленнєвих даних, які подані в електронній формі та споряджені відповідним спеціалізованим програмним забезпеченням» [5, с. 29]. Корпусна лінгвістика вивчає мову як соціальне явище, що описується заснованими на досвіді даними, тобто в певному мовленнєвому акті. «Саме в текстах мова проявляє себе як соціальний феномен, оскільки саме в них її можна записати, описати й проаналізувати. Більшість текстів зустрічаються у вигляді мовленнєвих актів, тобто як соціальна взаємодія між членами певного мовного суспільства» [14, с. 112]. Концептуальні засади корпусної лінгвістики як напряму прикладної лінгвістики були започатковані у 60-х роках минулого століття у США і деяких західноєвропейських країнах, проте її бурхливий і особливо успішний розвиток залежав і визначався розвитком комп'ютерної науки та інженерії, потужність технологій яких тільки з середини 80-х років стали достатніми для широкого розгортання досліджень і впроваджень методів корпусної лінгвістики, зокрема, у процес навчання іноземної мови. Основним поняттям корпусної лінгвістики вважається «корпус текстів» як філологічний об'єкт у вигляді певним чином організованої множинності, елементами якої виступають тексти, об'єднані за певним

принципом Дослідження корпусної лінгвістики визначають наступну типологію корпусів текстів:

1) дослідницькі корпуси, призначені для теоретичних і експериментальних прикладних досліджень поліфункціональних аспектів мовних систем; широкого застосування набули комп'ютерні конкорданси – програми обробки текстів для виконання лінгвістичної задачі пошуку заданої морфеми або смислової лексичної одиниці в контексті з метою отримання численних прикладів для демонстрації певних мовних явищ у природних комунікативних ситуаціях і їх відповідного аналізу;

2) моніторні корпуси, тісно пов'язані з дослідницькими корпусами за цілями використання з додатковим спрямуванням на вивчення динаміки мовленнєвих явищ, проведення контент-аналізу; включають корпуси з різних галузей наук (корпус із соціології, астрофізики тощо);

3) статичні корпуси для аналізу стилю, до яких відносять авторські корпуси, корпуси текстів письменників

4) ілюстративні корпуси, головним чином призначені для підтвердження й аргументації певних лінгвістичних фактів, припущень, результатів, отриманих за допомогою інших методів дослідження і процедур лінгвістичного аналізу; до ілюстративних відносять і категорію навчальних корпусів;

5) багатомовні корпуси або корпуси паралельних текстів, які використовуються в навчанні методів та прийомів перекладу для аналітичного співставлення: а) двох компонентів – оригінального тексту й тексту або текстів перекладу як вторинного мовного продукту (Unidirectional); б) з додаванням третього компоненту – зворотного перекладу (Bidirectional or reciprocal);

6) мультимедійні корпуси, які по суті відмінні за формою презентації текстового матеріалу, оскільки окрім текстового формату включають відео і аудіо. [8, с. 183].

Корпусний підхід дає можливість найбільш ефективно розглядати мінливість мовної системи в аспекті соціальних, історичних та географічних варіацій. Для вирішення дидактичних завдань викладання іноземних мов найбільш зручними для користування вважаються British National Corpus Sampler, The Longman Corpus, Gutenberg Texts, LIMAS та ін. З усіх типів корпусів у методиці навчання іноземної мови й перекладу найбільш ефективним і перспективним є використання навчальних корпусів (Learner Corpora) і паралельних електронних корпусів текстів (Parallel Corpora), які становлять підгрунтя дидактично-орієнтованої корпусної лінгвістики. Корпуси усних та письмових текстів можуть бути використані з метою визначення ключових слів та складання на їх основі переліку активної лексики, частотних словників термінів для професійно-орієнтованого навчання іноземної мови. [7, с. 138]. Запорукою об'єктивності корпусних методик слугує можливість працювати з величезним обсягом вибірки текстів, оскільки відомо, що

вірогідність висновків щодо частотності й релевантності будь-якого лінгвістичного явища залежить від кількості аналізованих прикладів і різноманітності пропонованих контекстів. Корпусні дослідження дають можливість удосконалювати викладання граматики іноземної мови сучасного природного усного спілкування. Корпусні методики на основі колекцій, бібліотек та масивів текстів дозволяють отримати відображення реального функціонування мови, а також виявити суттєві відмінності граматики усної комунікації від граматики стандартної письмової мови на основі критичного переосмислення положень описової граматики

Висновки. Переваги корпусного підходу до вивчення мовних і мовленнєвих явищ пояснюються його особливостями. Серед цих особливостей слід виділити наступні: можливість та необхідність оперувати великою репрезентативною добіркою текстів; емпіричність дослідження, яка дозволяє вивчати реальні слововживання в природному мовному середовищі; широке використання лінгвостатистичного та якісного аналізу текстового матеріалу; прикладний характер дослідження з подальшим впровадженням у навчальний процес; легка адаптованість до інформаційно-комунікаційних технологій та програм-конкордансів; забезпечення умов інтерактивності на етапах дослідження, навчання та контролю в процесі викладання іноземних мов. З огляду на вказані переваги доцільним є продовження досліджень в цій галузі.

Перспективи подальших розвідок. Взаємопоєднання результатів досліджень корпусної лінгвістики та лінгводидактики дає можливість впроваджувати корпусні технології в процес навчання та самостійної науково-дослідної роботи з дисципліни іноземна мова. Методи корпусної лінгвістики можуть бути покладені в основу новітніх дидактичних розробок, спрямованих на створення навчально-методичних посібників та підручників. Використання технологій корпусної лінгвістики розширює можливості викладача іноземної мови на етапі підготовки до занять на матеріалах відомих корпусів, а також на основі малого сформованого зі спеціальною метою корпусу предметної галузі, тому дослідження в цьому напрямі можуть бути надзвичайно перспективними

Література

1. Бук С. Н. Учнівські корпуси в методиці викладання іноземної мови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної:* зб. наук. праць. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені І. Франка, 2007. Випуск 2. С. 19–23.

2. Ванівська О. І. Основні підходи до аналізу мовних даних у корпусній лінгвістиці. *Наукові записки.* Вип. 27. Серія “Філологічна”. Острог: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2012. С. 3–8.

3. Грітченко І. А. Впровадження інтернет-технологій в освітній процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи:* зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. Випуск 39. Частина 1. С. 103–109.

4. Кульчицький І. М. Корпуси текстів як лінгвотехнологічне підґрунтя виявлення змін в українській мові. *ХХ–ХХІ століття: жанрово-стильові й лінгвістичні метаморфози в українській мові та літературі:* Монографія / гол. ред. А. Архангельська, ред. О. Левченко, О. Тищенко та ін. Оломоуць: Університет ім. Ф. Палацького, 2016. С. 269–298.

5. Кульчицький І. М. Технологічні аспекти укладання корпусів текстів. *Дані текстових корпусів у лінгвістичних дослідженнях.* Монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2017. С. 29–45.

6. Кунич Л. І. Інноваційні технології англійської мови у світлі ідей корпусної лінгвістики. *Імідж сучасного педагога.* 2008. № 9–10. С. 93–95.

7. Саєнко Н. С. Формування індивідуального стилю діяльності викладача іноземних мов у вищий технічній школі. *Наукові записки*: зб. наук. праць Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. № 9. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. С. 136–139.

8. Саєнко Н. С. Формування самоконтролю студентів у розвиваючому навчанні іноземних мов. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. № 1 (16). Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д. Г., 2014. С. 182–187.

9. Johns T. F. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: Cambridge University Press, 1994. P. 293–313.

10. Lemnitzer L. Korpuslinguistik: eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr, 2006. 220 S.

11. O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R. From Corpus to Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 315 p.

12. Reppen R. Using Corpora in the Language Classroom. New York: Cambridge University Press, 2010. 118 p.

13. Teubert W. Corpus linguistics and lexicography. *Text Corpora and Multilingual Lexicography.* Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. P. 109–134.

14. Tschirner E. Korpuslinguistik und Fremdsprachenunterricht. *Germanica Wratislaviensia 129. Acta Universitatis Wratislaviensis Nr.3163.* Wroclaw, 2009. S. 117–132.

15. European Corpus Initiative. URL: http://www.elsnet.org/eci.html.

16. DeReKo. Das Deutsche Referenzkorpus. URL: http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/.

Маторина Н.

– кандидат филологических наук, доцент кафедры германской и славянской филологии Донбасского государственного педагогического университета

Коломийцева В.

– старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков Белорусского государственного университета физической культуры

УДК 378.016:811.16

ТВОРЧЕСКИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматриваются творческие задания как средство развития креативных способностей студентов языковых и неязыковых

специальностей на занятиях лингвистического цикла в вузах. Раскрываются специфические возможности творческих заданий с использованием лингвистического содержания (на материале славянских языков). Приводятся примеры творческих работ, способствующих развитию творческого лингвистического мышления и воображения студентов.

Ключевые слова: *лингводидактика, стратегия современного образования, славянские языки, творческие задания, творческий потенциал, творческое мышление, креативные способности.*

Маторіна Н.

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету

Коломийцева В.

– старший викладач кафедри білоруської та російської мов Білоруського державного університету фізичної культури

ТВОРЧІ ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ

У статті розглядаються творчі завдання як засіб розвитку креативних здібностей студентів мовних і немовних спеціальностей на заняттях лінгвістичного циклу у виші. Розкриваються специфічні можливості творчих завдань із використанням лінгвістичного змісту (на матеріалі слов'янських мов). Наводяться приклади творчих робіт, що сприяють розвитку творчого лінгвістичного мислення та уяви студентів.

Ключові слова*: лінгводидактика, стратегія сучасної освіти, слов'янські мови, творче завдання, творчий потенціал, творче мислення, креативні здібності.*

Matorina N.

– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Department of Germanic and Slavonic Linguistics, Donbas State Teachers' Training University

Kalamiytsava V.

– Senior Lecturer, Byelorussian and Russian Languages Department, Byelorussian State University of Physical Culture

CREATIVE LINGUISTIC TASKS AS A WAY TO STIMULATE INTEREST IN STUDYING SLAVIC LANGUAGES

In order to equip students of linguistic and non-linguistic speciailties with the necessary minimum information about Slavic languages (Russian, Ukrainian, Belarussian) and their laws for competent word usage and word-making, language pedagogues should avoid all kinds of clichés in their work and create their own range of teaching methods, complement the traditional list of methods with original innovations, which will provide an opportunity to stimulate motivation and interest in learning languages, as well as maintain a high tonus of linguistic attention at language lessons.

The paper considers creative tasks as a means of developing the creative abilities of students of linguistic and non-linguistic specialities at the lessons of the linguistic cycle at universities. The specific possibilities of creative tasks with using linguistic content (based on the material of Slavic languages) are revealed. The types of creative work contributing to the development of creative linguistic thinking and imagination of students are considered.

We are convinced that using creative tasks at the language cycle lessons promotes developing the interest, the need for a more complete and deeper assimilation of linguistic knowledge, as well as forming students' conviction that they not only successfully learn theoretical language courses but also create something new, bearing training load.

Key words: *linguodidactics, strategy of contemporary education, Slavic languages, creative tasks, creative potential, creative thinking, creative abilities.*

Если ученик в школе не научился творить,
то в жизни он будет только подражать, копировать.
Л. Н. Толстой

Постановка проблемы. С учетом современных требований к образовательному процессу высших учебных заведений совершенно особую роль приобретает процесс активизации познавательной деятельности студентов, в том числе и на занятиях языкового цикла. Чтобы вооружить студентов языковых и неязыковых специальностей необходимым минимумом информации о славянских языках (русском, украинском, белорусском) и их законах для компетентного словоупотребления и словотворчества, педагогам-словесникам следует избегать в своей работе всякого рода штампов и создавать собственный спектр методических приемов, дополнять традиционный перечень методов оригинальными новациями, что даст возможность стимулировать мотивацию и интерес к изучению языков, а также поддерживать высокий тонус лингвистического внимания на языковых занятиях. В связи с этим хочется поделиться опытом организации лингвистической учебно-воспитательной работы в Донбасском государственном педагогическом университете (г. Славянск, Украина) и Белорусском государственном университете физической культуры (г. Минск, Беларусь).

Анализ последних публикаций. Теоретическая разработка обозначенной проблемы представлена в работах Д. Б. Богоявленской, Л. И. Божович, А. В. Бутенко, Л. В. Данбицкой, Б. И. Коротяева, Ю. В. Кулеши, А. Н. Леонтьева, Л. В. Машевской, О. И. Пометун, Л. В. Пироженко, Ф. К. Савиной, Д. Б. Семчук, О. И. Скрыбыкиной, Е. А. Ходос, А. В. Хуторского, Г. И. Щукиной и мн. др. [см об этом: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10 и др.]. При этом, на наш взгляд, материалов прикладного характера, посвященных вопросам использования творческих заданий на занятиях лингвистического цикла в вузе, недостаточно, что и предопределило выбор темы нашей статьи, а также стало доказательством целесообразности и эффективности исследований в данном направлении.

Цель статьи – раскрыть специфические возможности и виды творческих заданий с использованием лингвистического содержания (на материале славянских языков) как средства развития креативных способностей студентов языковых и неязыковых специальностей на занятиях лингвистического цикла в вузах.

Изложение основного материала. Л. В. Машевская и Л. В. Данбицкая творческими заданиями называют «разнообразные задания на сочинительство, обычно с соблюдением некоторых более или менее трудных условий», которые «способствуют развитию, с одной стороны, фантазии и изобретательности в использовании средств языка, с другой – способности контролировать и критически оценивать свою творческую работу» [6, с. 88]. На наш взгляд, это раскрытие содержания понятия *творческое задание* в узком смысле слова. При широком понимании творческим заданием можно считать вид учебной деятельности, в которой студенты усваивают знания, приобретают умения и навыки, которые в свою очередь используются в создании нового, посредством комбинации прошлого опыта; составление кроссвордов, шарад, ребусов, анаграмм, буриме, акростихов, перевертышей, клоуз-тестов, синквейнов и т. п. также можно считать творческими заданиями лингвистического содержания. По нашему мнению, творческие задания обязательно должны включать элемент тренинга и элемент новизны. Ценный результат таких заданий – исчезает страх перед сочинительством.

Назовем несколько специфических особенностей (возможностей) творческих заданий: а) организация выполнения творческих заданий должна соответствовать основным целям и задачам обучения; б) творческие задания должны сочетаться с другими видами учебной деятельности на занятиях языкового цикла; в) отличительной и главной особенностью творческих заданий является уровень новизны и актуализация прошлого опыта; г) творческие задания должны позволять студентам дифференцированно подходить к их выполнению в соответствии с индивидуально-личностными умениями и навыками; д) оценка выполнения творческих заданий должна носить (желательно!) позитивный характер и др.

Творческие работы бывают двух типов: обязательные (они предлагаются в качестве задания на оценку) и по желанию. В максимальной степени отражают творческий потенциал вторые, но путь к ним лежит через первые. Многие не чувствуют в себе таланта или решимости выполнять творческие задания – обязательная работа может их подтолкнуть к этому.

Приведем примеры творческих заданий лингвистического содержания (из опыта работы авторов статьи)[1].

• «Украсьте» предложения второстепенными членами, подчеркните и укажите их вид[2].

• Напишите сочинение-миниатюру, предложения которого

[1] Все задания можно проводить на материале как русского, так и украинского, и белорусского языков.

[2] Разумеется, дополнительные компоненты, «усложняющие» творческое задание, могут касаться любого теоретического лингвистического материала, например, *«Украсьте» предложения обособленными членами* и т. п.

состояли бы: а) только из подлежащих; б) только из сказуемых.

• Вспомните названия литературных произведений, в состав которых входят однородные члены предложения. Укажите авторов этих произведений. Подготовьте кроссворд на материале собственных имен существительных.

[*Эзоп* «Отец и сыновья». *И. А. Крылов* «Волк и Ягненок». *А. П. Чехов* «Толстый и тонкий». *Л. Н. Толстой* «Война и мир». *В. Шекспир* «Ромео и Джульетта». *М. Твен* «Принц и нищий». *Ф. М. Достоевский* «Преступление и наказание» и т. д.]

• «Моя любимая пора года». Опишите свою любимую пору года, используя … [обособленные члены предложения] …, а также широкий спектр художественных средств. [Обособленные члены предложения] … схематично выделите.

• Библиографический самодиктант

Составьте тематический алфавитный каталог понятий по теме «Простое предложение».

• Составьте юмористический рассказ с фразеологическими оборотами.

• Коммуникативный тренинг

Представьте, что вы баллотируетесь на пост Президента Украины. Подготовьте предвыборную речь перед своими избирателями и выступите с ней. Используйте в своём выступлении обращения-метафоры и распространенные обращения.

Вы – экскурсовод. Вы проводите экскурсию с группой по родному городу. Подготовьте вступительное слово вашей экскурсионной программы, используя риторические вопросы, однородные члены предложения с обобщающим словами, обращениями.

Вы – школьный врач. Расскажите о здоровом образе жизни, используя односоставные предложения и обращения.

Вы – ректор университета. Обратитесь к гостям во время проведения Посвящения в студенты с речью о важности приобретения прочных знаний, используя распространённые и нераспространённые обращения, риторические вопросы, сравнительные обороты...

• Синквейны (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX века под влиянием японской поэзии. Ряд методистов полагает, что синквейны полезны в качестве инструмента для синтезирования сложной информации, в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа обучающихся. При составлении синквейнов должны соблюдаться определенные правила: первая строка заключает в себе одно слово, обычно существительное или местоимение, которое обозначает объект или предмет, о котором пойдет речь. Во второй строке – два слова, чаще всего прилагательные или причастия. Они дают описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта. Третья строчка образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими

характерные действия объекта. Четвертая строка – фраза из четырех слов – выражает личное отношение автора синквейна к описываемому предмету или объекту. В пятой строке содержится одно слово, характеризующее суть предмета или объекта.

Схема синквейна (один из применяемых нами на практике вариантов)

1. Синоним (1 слово или словосочетание).
2. Два прилагательных.
3. Три глагола, характеризующих слово.
4. Предложение, раскрывающее смысл слова.
5. Одно слово-вывод.

Синквейн на тему «Предложение»

1. Реплика.
2. Лаконичная, связная.
3. Составили, написали, прочитали.
4. Одно или несколько слов, связанных по смыслу и грамматически.
5. Законченная мысль.

• Придумайте рифмованные строчки (стихотворения) о явлениях, особенностях русского (украинского, белорусского) языка.

Пример. ПОЙМИТЕ!

Нет такого слова – «ложат!». Вы поверьте, я не лгу!
Пусть вам мой стишок поможет, если я не помогу.
Только *класть*, а не иначе: *клали, клал, кладём, кладут*!
Если выучите, значит, грамотными назовут!

• Сочинения проблемного характера, например, «Я русский бы выучил… Только зачем?», «Новая часть речи – слова категории состояния?» и т. д.

• Создание книги

Это настоящий творческий проект (индивидуальный или групповой). Можно выполнять в разной технике. Это может быть рукописная книга с собственноручными иллюстрациями; можно сделать книгу на компьютере и распечатать на принтере. Содержание любое: сборник «Фразеологизмы со словом “Язык”»; ономастический словарик «Имена моей семьи»; топонимический словарик «Улицы моего города» и т. д.

• Исследовательские проекты

Могут быть исследовательские или практико-ориентированные, но в любом случае речь идет о научном творчестве. Обычно используется групповая форма работы, но возможны и индивидуальные проекты. Примеры исследовательских проектов: «Самые популярные имена на нашем факультете»; «Употребление ошибочных форм рода существительных студентами первых курсов», «Словарик молодежного сленга нашей группы» и т. д.

• Составление сборника упражнений (на конкретную тему курсов «Современный русский литературный язык», «Современный

украинский литературный язык», «Современный белорусский литературный язык»).

• Составление лингвистических сценариев для компьютерных программ.

• Задания-персоналии (составляются тексты указанной тематики для дальнейшей работы лингвистического характера).

Примеры: «Уроки Григория Сковороды», «Уроки Антуана Сент-Экзюпери», «Уроки Омара Хайяма», «Страницы жизни Н. В. Гоголя», «Белорусские писатели-юбиляры – 2019» (И. Капылович, И. Серков, Ядвигин Ш., Вл. Марук, А. Савицкий, В. Хомченко, А. Якимович и др.), «Украина – родина шести нобелевских лауреатов» и т. д.

Подобные задания расширяют знания студентов в области культурного наследия, научных вершин родной страны. Это способствует формированию их национального самосознания и культуры межнациональных отношений.

• Лингвистические самодиктанты

Пример. Дополните предложения, расставляя знаки препинания, подчеркните однородные члены.

1. В русском языке есть такие разделы грамматики…

2. … второстепенные члены предложения.

3. Служебные части речи … не обладают номинативной семантикой, не изменяются…

• Клоуз-тесты

Пример. Заполните пропуски теми словами, которые необходимы для восстановления содержания.

1. Именная часть составного сказуемого, как правило, стоит в … падеже.

2. В роли глаголов-связок выступают глаголы …

3. Когда именная часть называет непостоянный признак, то ставится в … падеже.

4. Обращения и частицы *пусть, пускай, давай* характерны для … предложений.

5. В побудительных предложениях сказуемые чаще всего выражаются глаголами … наклонения.

• Наконец, студенты и сами могут создавать творческие задания, которые отличаются разработанностью и оригинальностью. Это и исследовательские работы, и головоломки, и рефераты, и лингвистические сказки, и мн. др.

Мы представили лишь немногие из возможных творческих заданий, которые можно использовать на занятиях лингвистического цикла в вузах, охватить их все невозможно, ведь новые появляются буквально каждый день. А какие творческие задания используете вы?

Выводы и рекомендации. Итак, задача педагогов-словесников – организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты в процессе обучения славянским языкам не только овладевали системой

научных знаний, но и развивали свои познавательные способности, накапливали опыт креативной деятельности, развивали творческое воображение, лингвистическое мышление. Мы убеждены, что применение творческих заданий на занятиях языкового цикла способствует развитию интереса, потребности в более полном и глубоком усвоении лингвистических знаний, а также формированию убежденности студентов в том, что они не только успешно усваивают теоретические языковые курсы, но и сами создают нечто новое, несущее учебную нагрузку.

Литература

1. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Креативное мышление: метод, теория, практика. Москва: МИРОС, 2002. 173 с.

2. Інтерактивні технології навчання*:* наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

3. Когут О. І. Інноваційні технології навчання. Тернопіль: Астон, 2005. 203 с.

4. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий. Москва: Дрофа, 2001. 240 с.

5. Лекции по актуальным вопросам методики преподавания русского и белорусского языка: пособие для студентов филологических факультетов вузов. Минск: БГУ, 2003. 104 с.

6. Машевская Л. В., Данбицкая Л. В. Творческие задания на уроках русского языка. Санкт-Петербург: КАРО, 2003. 123 с.

7. Методыка выкладання беларускай мовы: вучэбны дапаможнік для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне вышэйшайа дукацыі / пад рэд. М. Г. Яленскага. Мінск, 2007. 231 с.

8. Семчук Д. Б. Творчо-дослідницькі та інтерактивні технології навчання на уроках української словесності. Тернопіль, 2007. 63 с.

9. Скрыбыкина О. И. Влияние творческих заданий на формирование познавательного интереса учащихся на уроках русского языка и литературы. *Молодой ученый*. 2014. № 4. С. 1238–1240. URL: https://moluch.ru/archive/63/9706/ (дата обращения: 26.08.2019).

10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

Маторина Н.

– кандидат филологических наук, доцент кафедры германской и славянской филологии Донбасского государственного педагогического университета

Пащенко В.

– магистрантка II курса русского отделения филологического факультета Донбасского государственного педагогического университета

УДК 378.147.091.31:811.161.1

ДИДАКТИЧЕСКИЙ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье описываются пути и способы активизации познавательной деятельности студентов-филологов и их интереса к лингвистическим знаниям, развития интеллектуальной инициативы и творческого подхода к

исследовательским поискам на примере использования интерактивных дидактических материалов.

***Ключевые слова**: учебный процесс, лингводидактика, словообразование, дидактические материалы.*

Маторіна Н.

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету

Пащенко В.

– магістрантка ІІ курсу російського відділення філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету

ДИДАКТИЧНИЙ СЛОВОТВІРНИЙ МАТЕРІАЛ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті описано засоби й способи активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів та їхнього інтересу до лінгвістичних знань, розвитку інтелектуальної ініціативи й творчого підходу до дослідницьких пошуків на прикладі використання інтерактивних дидактичних матеріалів.

***Ключові слова**: навчальний процес, лінгводидактика, словотвір, дидактичні матеріали.*

Matorina N.

– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Department of Germanic and Slavonic Linguistics, Donbas State Teachers' Training University

Pashchenko V.

– Master's Degree Programme Student, Department of Philology (Russian Languages), Donbas State Teachers' Training University

DIDACTIC WORD-FORMING MATERIAL ON THE RUSSIAN LANGUAGE

The purpose of the article is to describe the linguodidactic peculiarities of studying word formation in language classes at university (by the example of interactive didactic materials) while training future teachers-philologists for the purpose of activating the cognitive activity of students-philologists and their interest in linguistic knowledge, the development of intellectual initiative and creative approach to research searches.

***Key words:** educational process, linguodidactics, formation, didactic materials.*

Словообразование (или → дериватология) как особый раздел науки о языке стало складываться в 40–50-е годы XX века, прежде всего благодаря трудам В. В. Виноградова [3], Г. О. Винокура [4], А. И. Смирницкого [16] и др. Уже тогда начали разрабатываться некоторые важные проблемы общей теории синхронного словообразования: место словообразования в ряду лингвистических дисциплин, проблемы членимости слова, принципы установления отношений синхронной производности, своеобразие семантики и строения производных слов разных частей речи. В 60–80-е годы теория синхронного словообразования получила дальнейшее развитие. Наука о словообразовании, выделившись из морфологии и лексикологии, стала самостоятельной лингвистической дисциплиной, имеющей свой

объект исследования, свою методику анализа и систему понятий.

Постановка проблемы. Словообразование в высшей степени подвижно, в его системе заложены большие потенции, реализация которых практически не ограничена [1]. Именно поэтому в активные периоды жизни языка они особенно дают о себе знать. При этом лингводидактика должна обязательно учитывать языковые тенденции последнего времени, предлагать современный дидактический материал, способствующий повышению наблюдательности при чтении современных текстов, развитию способности сопоставлять языковые явления и размышлять при оценке способов и средств выражения; воспитанию чувства языка и пониманию его постоянной изменчивости, которая, вместе с тем, не мешает оставаться языку самим собой. В связи с этим хочется поделиться опытом организации учебно-воспитательной работы по языку на занятиях лингвистического цикла на филологическом факультете Донбасского государственного педагогического университета (на материале изучения дериватологии).

Анализ последних публикаций. Теоретическая разработка словообразовательных проблем в русистике представлена в работах В. В. Виноградова [3], Н. М. Шанского [19], Е. А. Земской [6], Г. П. Цыганенко [18], В. Н. Немченко [14], Ф. К. Гужвы [5], А. И. Моисеева [13], А. Н. Тихонова [17], Н. С. Валгиной, Д. Э. Розенталя и М. И. Фоминой [2], Н. А. Николиной, Е. А. Фроловой и М. М. Литвиновой [15] и др. Методических материалов прикладного характера, посвященных *современным* проблемам изучения словообразования на занятиях лингвистического цикла в педагогическом вузе, на наш взгляд, явно недостаточно [см., например: 7; 8; 9; 10; 11; 12 и др.], что и предопределило выбор темы нашей публикации, а также стало доказательством целесообразности и эффективности исследований в данном направлении.

Цель статьи – предложить варианты интерактивных дидактических материалов словообразовательного характера для использования их в подготовке будущих учителей-словесников с целью активизации познавательной деятельности студентов-филологов.

Изложение основного материала.

Для закрепления знаний о словообразовательном ярусе языка рекомендуем следующие интерактивные задания.

• Составьте синквейн на тему «Словообразование».

Пример.

1. Дериватология.
2. Синхроническое, историческое.
3. Изучили, включили, изменили.
4. Процесс образования новых слов.
5. Способ образования.

• Решение клоуз-тестов

Пример. Заполните пропуски теми словами, которые необходимы

для восстановления содержания.

1. Словообразование или дериватология – раздел языкознания, изучающий …, способы их образования и их объединения. 2. Основным объектом рассмотрения в словообразовании является … . 3. Производные слова – это слова, значение и звучание которых обусловлены …, однокоренных с ними слов. 4. Мотивирующее и … слова составляют словообразовательную пару. 5. В словообразовании разграничиваются слова … и непроизводные. 6. С синхронической точки зрения устанавливаются соотношения между производными словами и словами, с которыми они связаны формально и семантически; для этого нам необходим … анализ. 7. С диахронической точки зрения слово рассматривается как результат исторических изменений в его морфемной структуре; в этом случае мы обращаемся к … анализу. 8. …, предложивший первую в русистике развернутую классификацию способов словообразования в русском языке, разграничивал … способа. 9. Морфологический способ словообразования точнее было бы называть … . 10. Синонимом термина *лексико-семантический способ словообразования* можно считать терминологическое сочетание … . 11. Синонимом термина *лексико-синтаксический способ словообразования* можно считать терминологическое сочетание … . 12. Синонимом термина *морфолого-синтаксический способ словообразования* можно считать терминологическое сочетание … .

[1. структуру и семантику производных слов. 2. производное слово. 3. семантикой и звуковой формой других. 4. мотивированное. 5. производные. 6. словообразовательный. 7. этимологическому. 8. В. В. Виноградов; четыре. 9. морфемным. 10. ращепление многозначного слова на омонимы. 11. сращение в одно слово двух или нескольких лексических единиц. 12. переход слова из одной части речи в другую.]

• Разработайте памятку для проведения словообразовательного разбора слов.

Приведем один из возможных вариантов решения данной лингвистической задачи.

1. Определите часть речи анализируемого слова. Образуйте начальную форму. 2. Установите значение слова. Постарайтесь «развернуть» его в словосочетание с родственным словом (составить т. н. *словообразовательную перифразу*). 3. Вспомните разницу между производной и производящей основой и подумайте, какую именно основу нужно найти. 4. Ищите не корень, а производящую основу, ведь слова от корней не образуются. 5. Помните, что есть слова, у которых нет производящей основы (*страна, вода*). 6. Может быть, нужно найти не производящую основу, а производящее слово или производящее словосочетание? 7. Не всякое сложное слово образовано путём сложения! 8. Не спешите с выводами, если слово образовано без

суффикса или без приставки! 9. Может быть не одно, а два словообразовательных решения. Рассмотрите и докажите каждое. 10. Постепенно «снимайте» морфемы «ближайших родственников», идя от производного слова к производящей основе. 11. Если трудно решить вопрос, образовано ли слово приставочно-суффиксальным способом, проверьте, употребляется ли бесприставочная часть как отдельное слово. Если не употребляется, то в данном случае приставочно-суффиксальное словообразование. Например, анализируя таким образом слово *безвыходный,* устанавливаем, что в речи нет слова *выходный.* Следовательно, здесь приставочно-суффиксальный способ. 12. Помните, что производящая основа (слово) может отличаться от созданного ею другого слова ударением, конечным гласным или согласным.

Используя приведенную выше памятку, сделайте словообразовательный разбор слов.

I. *Давление, докрасна, утомленный, гостиная, гордость, скоропортящийся, приземление, выступ, добежать, десантник, сотрудник, бездомный, уцелеть, лесовоз, охотничий, бездорожье, сверхмощный, кто-то, нуждаться, водонепроницаемый, долгоиграющий, столовая, перелет, издалека, быстро (идти), по-новому, книголюб, землепашец, видоизменить, просмотр, ООН, старпом, красноречие.*

II. *Платник* (студент, обучающийся за плату), *подписант, общажность, журнализм, зарплатизация* (доходов), *сверхграфиковые* (поезда), *суперэлита, клиполюб, телеуикэнд, мини-будильник, гала-прическа, пресс-сервис, евровагонка, бизнес-каталог, шоп-рейс, отечка* (отечественная продукция), *бывшесоюзный, крими* (криминальный фильм, роман), *закусерий* (закусочная), *Барс* (Банк развития собственности), издательство *Вагриус* (Ва-сильев, Гри-горьев, Ус-пенский).

• Опираясь на словообразовательный анализ, выделите в данных группах слов суффиксы.

Влажность, готовность, вредность. Радостный, пресный, местный. Печник, отличник, помощник. Землянка, машинка, соломинка. Кожанка, лежанка, ушанка.

• «Ловите ошибку!»

Найдите ошибки в образовании выделенных слов. Исправьте эти ошибки.

1. Мы вышли к лесистому озеру. 2. В библиотеке есть список рекомендательной литературы. 3. Недавно начались каникулы у наших школьников, страстных любителей рыболовли. 4. Младшая сестричка очень обидная. 5. Началась защитительная полоса лесов. 6. По приказу жестокого царя объявили смертельный приговор.

• Прочитайте текст и выполните задания.

Необыкновенный язык наш есть еще тайна. В нем все тоны и

оттенки, все переходы звуков от самых твердых до самых нежных и мягких; он беспределен и может, живой как жизнь, обогащаться ежеминутно, почерпая, с одной стороны, высокие слова из языка церковно-библейского, а с другой стороны, выбирая на выбор меткие названья из бесчисленных своих наречий, рассыпанных по нашим провинциям, имея возможность таким образом в одной и той же речи восходить до высоты, недоступной никакому другому языку, и опускаться до простоты, ощутительной осязанью непонятливейшего человека, – язык, который сам по себе уже поэт. (Н. В. Гоголь)

Задания: а) выпишите сначала слова, не имеющие окончания, а затем слова с нулевым окончанием; б) найдите в тексте родственные слова, сгруппировав их в соответствии со значением корня; в) сделайте морфемный и словообразовательный разбор указанных слов.

Выводы и рекомендации. Предложенные нами варианты работы не исчерпывают всех возможностей изучения словообразования в педагогическом вузе на занятиях лингвистического цикла. Очевидно, что в одной статье невозможно описать все полезные советы, да и у каждого преподавателя есть свои профессиональные секреты, открытия, находки, хитрости и хитринки… Тем более мы уверены, что творчески работающие педагоги смогут не только применить предложенные задания на практике, но и усовершенствовать их.

Литература

1. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Логос, 2001. 304 с.

2. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык / под ред. Н. С. Валгиной. Москва: Логос, 2002. 528 с.

3. Виноградов В. В. Вопросы современного русского словообразования. *Русский язык в школе*. 1951. № 2. С. 1–10.

4. Винокур Г. О. Заметки по русскому словообразованию. *Винокур Г. О. Избранные работы.* Москва, 1959. С. 419–442.

5. Гужва Ф. К. Фонетика, лексика, словообразование русского языка. Киев: Рад. школа, 1985. 255 с.

6. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. Москва: Просвещение, 1973. 304 с.

7. Маторина Н. М. Методические указания к способам словообразования в русском языке. Славянск: СГПИ, 1990. 23 с.

8. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах. Славянск: Канцлер, 2007. Ч. 1. 203 с.

9. Маторина Н. М. Русский язык в вопросах и ответах. Славянск, 2009. Ч. 2. 241 с.

10. Маторина Н. М., Пащенко В. А. Лексико-синтаксический способ словообразования: лингводидактический аспект. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*. Слов'янськ, 2018. Вип. 7. С. 174–183.

11. Маторина Н. М., Пащенко В. А. Морфолого-синтаксический способ словообразования: лингводидактический аспект. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології.* зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. А. Глущенка]. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. Вип. 8. Ч. ІІ. С. 96–104.

12. Маторина Н. М., Погорелова А. О. Лексико-семантический способ словообразования: лингводидактический аспект. *Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології*. Слов'янськ, 2018. Вип. 7. С. 164–173.

13. Моисеев А. И. Основные вопросы словообразования в современном русском литературном языке. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. 207 с.

14. Немченко В. Н. Современный русский язык. Словообразование. Москва: Высшая школа, 1984. 255 с.

15. Николина Н. А., Фролова Е. А., Литвинова М. М. Словообразование современного русского языка: учебное пособие. Москва: Академия, 2005. 160 с.

16. Смирницкий А. И. Так называемая конверсия и чередование звуков в английском языке. *Иностранные языки в шголе*. 1953. № 5. С. 21–31.

17. Тихонов А. Н. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование. Морфология. Москва: Цитадель-трейд, 2002. 464 с.

18. Цыганенко Г. П. Состав слова и словообразование в русском языке. Киев: Рад. школа, 1978. 152 с.

19. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1968. 310 с.

ТЕОРІЯ ЛІТЕРАТУРИ

Біличенко О.
– доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувачка кафедри української мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету

УДК 821.09:316.77:81’23’’20’’

ОСНОВНІ ХУДОЖНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ЛІТЕРАТУРНІЙ СВІДОМОСТІ кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст.

У статті автор доводить думку про те, що виникнення генетичної спорідненості між інформаційним середовищем і художньою літературою створює унікальні можливості для сприйняття соціальної реальності нового тисячоліття. Застосування автором методів та інструментарію гуманітарних наук, зокрема психолінгвістичних, дозволило аналізувати художню літературу як відтворення реальності. Психолінгвістичні методи допомогли автору обрати методику, яка була зосереджена на здійсненні аналізу проблеми та формулюванні мети дослідження. Простежено взаємозв’язок інформаційного середовища та літературної свідомості. За результатами дослідження автор доходить висновку про те, що різні варіанти взаємодії класичних і модерністських систем складають «магістральний сюжет» розвитку художньої літератури в інформаційному просторі сучасності.

Ключові слова: *художня література, літературна свідомість, соціальні комунікації, інформаційне середовище.*

Беличенко О.
– доктор наук по социальным коммуникациям, профессор, заведующая кафедрой украинского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета

ОСНОВНЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЛИТЕРАТУРНОМ СОЗНАНИИ конца ХХ в. – начала ХХІ в.

В статье автор доказывает, что возникновение генетического единства между информационной средой и художественной литературой создает уникальные возможности для восприятия социальной реальности нового тысячелетия. Использование автором методов гуманитарных наук, в частности психолингвистических, позволило анализировать художественную литературу как отражение реальности. Психолингвистические методы помогли автору выбрать методику, которая была сосредоточена на осуществлении анализа проблемы и формулировании цели исследования. Прослежена взаимосвязь информационной среды и литературного сознания. По результатам исследования автором сделаны выводы о том, что различные варианты взаимодействия классических и модернистских систем составляют «магистральный сюжет» развития художественной литературы в информационном пространстве современности.

Ключевые слова: *художественная литература, литературное сознание, социальные коммуникации, информационная среда.*

Belichenko O.
– Doctor of Science in Social Communications, Professor, Head of the Ukrainian Language and Literature Department, Donbas State Teachers' Training University

BASIC ARTISTIC TRENDS IN LITERARY CONSCIOUSNESS IN THE END OF THE XX CENTURY – BEGINNING OF THE XXI CENTURIES

In the article, the author proves that the emergence of a genetic relationship between the information environment and fiction creates unique opportunities for the perception of the social reality of the new millennium. The author uses the methods of the humanities, in particular psycholinguistic. This allowed us to analyze fiction as a reflection of reality. It forms the specifics of the sensation of this reality in the information space. Psycholinguistic methods helped the author choose a method that focused on problem analysis and formulation of research objectives. According to the results of the study, the author concludes. They consist in the fact that various options for the interaction of classical and modernist systems make up the "main plot" of the development of fiction in the information space of our time.

***Key words**: fiction, literary consciousness, social communications, information environment.*

Постановка проблеми. Розроблення сучасної концепції комунікаційного суспільства актуалізувало потребу в дослідженні проблем комунікації як умови й складової системи зв'язків у суспільстві, особливостей формування структур соціально-комунікаційної пам'яті, соціального інтелекту та соціальної свідомості. Це дає можливість зрозуміти механізми зміни характеру й способу життя сучасної людини, особливості проявів особистості в умовах активізації інформаційно-комунікаційного простору й становлення нових інформаційно-комунікаційних структур суспільства.

Актуальність дослідження полягає в положенні про те, що літературна свідомість XX – XXI століття виступає фактором впливу на розвиток інформаційного середовища.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження поняття "свідомість" стало актуальним після появи основних праць Н. Хомського [18]. Значний внесок у розуміння цього поняття зробили представники московської психолінгвістичної школи, зокрема Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн. За визначенням Л. Виготського, свідомість відображається у слові, як сонце в краплі води [4].

У працях С. Рубінштейна свідомість постає як особлива форма відображення буття [16]. Дослідник уважає, що основою свідомості є слово, у якому накопичуються та об'єктивуються знання і завдяки цьому людина пізнає дійсність. Зарубіжні дослідники у галузі психолінгвістики, зокрема Дж. Філд, розуміють свідомість як один із предметів, який не піддається прямому вивченню [19].

На межі XIX – XX ст. деякі дослідники входили у сферу читацької свідомості, суб'єктивно прагнучи визначити художню значущість відомих творів художньої літератури й характер її пасіонарно-естетичних зв'язків

із світом реципієнта. Такими дослідниками були О. Білецький та М. Рубакін [1; 15]. Продовження цих поглядів знайшло втілення у відомій теорії "співтворчості" письменника і його читачів, яку в середині ХХ ст. відстоювали деякі зарубіжні автори, зокрема Г.-Г. Гадамер, Н. Гартман, Р. Інгарден, П. Рікер. Вони розвивали ідеї, спрямовані на розширення креативного простору інтерпретації художніх літературних текстів.

Визначення твору художньої літератури як схеми, яку читач повинен наповнити змістом, розвивав, зокрема, А. Горнфельд у роботі "Про тлумачення художнього твору" [8]. Текст є генератором смислів і потребує реципієнта, що зумовлено глибоко діалектичною природою свідомості, оскільки свідомість потребує свідомості, текст – тексту, культура – культури.

Сучасні дослідники, зокрема, В. Ільганаєва, виявляють глибокий зв'язок між типами комунікації, типом суспільних відносин та типом свідомості [9]. Зв'язок художнього тексту та різних форм соціальної пам'яті, міфологічні й наукові уявлення про людину цієї епохи вивчав О. Кривцун [11], який розглядав літературний текст як відображення свідомості.

Важливою для нашого дослідження стала теорія поля літератури французького соціолога-постструктураліста П. Бурдьє [2]. Праці П. Бурдьє привернули увагу українських науковців, зокрема В. Іванова, Г. Почепцова, які зробили спробу інтерпретувати концепцію поля, проаналізувавши його соціологічну модель комунікації. Незважаючи на те, що вивченню безпосередньо художніх текстів у моделі теорії поля П. Бурдьє приділено недостатню увагу, ця теорія дає нам можливість дослідити функціонування художньої літератури в соціальному просторі і часі, а також ролі її представників у полі "великих" і "малих" літератур.

Мета та завдання дослідження**.** Виходячи з викладеного, ми визначили мету нашого дослідження, яка полягає у виділенні основних художніх тенденцій, що впливають на формування особливостей літературної свідомості в інформаційному середовищі.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися наступні *завдання:*

1) визначити ознаки літературної свідомості сучасності як фактору впливу на розвиток інформаційного середовища;

2) сформулювати основні художні тенденції в літературній свідомості ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури показав, що для сучасності характерна різноманітність методологічних підходів, які застосовують окремі науки під час дослідження вказаного явища. Проте художня література розглядається переважно як вид мистецтва, як сукупність авторських текстів або як мовний стиль, який має характерні особливості; відсутнє інтегративне осмислення літератури. Взаємопроникнення методик різних галузей наукового

знання пов'язане з формуванням нової культурної та наукової парадигми, заснованої на філософії діалогічного взаємопроникнення хаосу й космосу.

На думку В. Буряка [3], у системному творчому процесі головною інформаційною системою є твір. У нашому випадку – це художній твір, який складається з кількох систем (підсистем): герой, автор, суспільство (проблема), концепція (система реалізації). Залежно від порядку розташування систем (підсистем відносно до системи "твір") формується жанрове вирішення інформації будь-якого типу. Для художнього мислення (відображена свідомісна інформація) характерні системи "автор – герой – суспільство – концепція" або "герой – автор – суспільство – концепція". Цей блок систем (надсистема) представлений епічними жанрами (роман, повість, оповідання, новела, етюд), ліричними жанрами (вірш, пісня, гімн, сатира, елегія, етюд, монолог тощо), драматичними жанрами (драма, трагедія, комедія). У публіцистичних жанрах, де факт реальний, послідовність систем різноманітніша. Відсутність системи (підсистеми) "герой" пояснюється тим, що в аналітичних жанрах (реальна свідомість) на першому місці – розкриття проблеми. У художньо-публіцистичних жанрах жанрова системність уже наближається до художнього мислення. На перший план виходить або система "автор" (есе), або "герой" (нарис). Хоч, на думку дослідників, у внутрішньо-інформаційній класифікації в деяких жанрових підвидах (проблемний нарис) система "суспільство" (проблема) стоїть на першому місці. Це підкреслює перевагу реальної інформації (реального факту) над інформацією, що відбита (відображена) у свідомості на рівні паралельної інтерпретації (художнє мислення).

Художній текст незалежно від часу його створення, авторської, світоглядної, жанрової належності є потенційно інформативним, оскільки в історичному часі його інформаційний потенціал нарощується в контексті іншої техніки прочитання через новий досвід, мислення, прагматичні, емоційні ситуації.

В. Ільганаєва зазначає, що найбільш дієвим фактором сучасного соціального життя є зміна культурної парадигми, в умовах якої високий рівень наукових і технічних досягнень та занепад мистецтва і літератури, є заключним етапом розвитку культури [9].

Науковцями літературу було визнано сферою, в якій найповніше втілені гуманістичні ідеали та цінності. Це супроводжується зникненням кордонів між літературою та філософією, естетикою, філософією мови, історією ідей, психологією, культурологією та наукою про світогляд.

Дослідники зазначають, що свідомість XXI століття визначають два поняття – апокаліптичність та революціонаризм. Століття позначене катастрофічним світовідчуттям. Світогляд нашого часу – це світогляд неідеалістичної формації і сформувався він під впливом сильного відчуття кризи, яка на зламі століть охопила світ духовних цінностей,

над якими превалюють матеріальні цінності.

Загальнолюдські цінності та орієнтири розвитку, гуманізоване мислення, інформаційно-інтелектуальні технології сприяють трансформації суспільної свідомості, "надсвідомості" сукупної цивілізації. Розглядаючи особливості літературної свідомості XXI ст., ми враховуємо думку В. Ільганаєвої щодо умов інформаційного суспільства, коли все чіткіше проглядаються тенденції зближення знання та культури [9].

Сучасні дослідники виявляють глибоку кореляцію між типами комунікації та типом суспільних зв'язків, типом свідомості [9]. М. Маклюен навіть запропонував ідею про зміну культурних епох, що визначаються панівним способом комунікації [12].

Процес формування глобального інформаційного простору не може не супроводжуватися, а інколи і передувати утвердження нового постмодерністського світогляду, у зв'язку з чим надзвичайно важливо розглянути особливості світоглядних складових реальності інформаційного суспільства, оскільки постмодернізм можна розглядати як його світогляд. Сучасні науковці простежують взаємозв'язок між розвитком інформаційного простору і становленням постмодерністського світогляду в постмодерній культурі.

Постмодернізм представляє собою світогляд, концептуалізований у широкому спектрі філософських, культурологічних, літературо- і мистецтвознавчих теорій і виражає основні тенденції, ідейні установки і ціннісні орієнтири суспільства, що досягло певного рівня розвитку. За визначенням Ю. Хабермаса, постмодерний світогляд відзначається прагненням до створення універсальної картини світу, що зводить все різноманіття дійсності до спільних основ: переконання в доступності людському розуму абсолютного знання про ці основи; прагнення до повного втілення цього знання в дійсності; переконання, що така реалізація буде сприяти збільшенню щастя людей; впевненість у поступовому, прогресивному розвитку людства; у пріоритеті дійсного перед минулим, а майбутнього перед дійсним [12].

На межі XX – XXI століть у вітчизняній культурі відбувається оновлення парадигми художньої літератури, що пов'язано, зокрема, із тенденцією до екзистенційності художньої свідомості. Основа буття і мислення людини кінця XX – початку XXI століть – діалог, полілог головних, вічних проблем буття. Це всезагальний спосіб засвоєння духовно-ціннісних основ життя, форма пошуку самого себе у світі загальнолюдських цінностей: істини, добра, краси, щастя. Разом із тим, це і спосіб пізнання світу, і спосіб самовизначення, самоздійснення. Людина намагається жити в умовах множинності культур, типів свідомості, точок зору. Усвідомлене життя є участь у безперервному діалозі буття.

За переконанням В. Пахаренка, специфіку людського світогляду глибоко розкрив І. Кант. За його теорією, людський розум досить

успішно пізнає об'єктивну дійсність, аж поки не зупиняється перед необхідністю відповісти на чотири основоположні питання світопізнання, які філософ називає антиноміями [13]. Сучасна криза вітчизняного літературоцентризму співпадає із світовим аналогічним процесом.

Необхідно зауважити, що існування літературного процесу стає можливим завдяки постійному руху естетичної думки та мистецького світосприймання. Людина одночасно належить до двох світів – матеріального і духовного, і тому в ній поєднуються протилежні начала: ідеальне – матеріальне, духовне – фізичне, емоціо – раціо, альтруїзм – егоїзм тощо.

Висновки. Нами було встановлено, що між світоглядними та інформаційно-комунікаційними трансформаціями, що відбулися в останні десятиліття в планетарному масштабі, існує взаємозв'язок та взаємозалежність, які можуть бути диференційовані таким чином: без урахування ролі інформаційних технологій у формуванні літературної свідомості початку третього тисячоліття, не може бути чітко сформульований концептуальний зміст поняття "художній текст". Тому, в ситуації девальвації художніх і філософських систем дослідження взаємодії літературної свідомості та інформаційного середовища є надзвичайно **перспективним.**

Література

1. Белецкий А. И. Об одной из очередных задач историко-литературной науки: (изучение истории читателя). *Введение в литературоведение* / отв. ред. П. А. Николаев, А. Я. Эсалнек. Москва: Наука, 2006. С. 408–411.

2. Бурдье П. Поле литературы. *Новое литературное обозрение*. 2000. № 45. С. 22–87.

3. Буряк В. Д. Поетика інформаційно-художньої свідомості [Еволюція форм і методів вираження інформації (факту) в контексті інтелектуалізації творчої свідомості]. Дніпропетровськ: Видавництво Дніпропетровського університету, 2001. 392 с.

4. Буряк В. Філософські та концептуальні основи інформаційно-художньої свідомості. Дніпропетровськ: Видавництво Дніпропетровського університету, 2000. 43 с.

5. Выготский Л. С. Психология искусства. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 480 с.

6. Гадамер Х. – Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. Москва: Прогресс, 1988. 700 с.

7. Гартман Н. Эстетика. Киев: Ника – Центр, 2004. 640 с.

8. Горнфельд А. Г. О толковании художественного произведения. *Пути творчества.* Петербург: Колос, 1922. С. 95–153.

9. Ільганаєва В. О. Теоретико-методологічний синтез соціально-комунікаційного знання. *Філософія спілкування: Філософія, психологія, соціальна комунікація*. 2009. № 2. С. 96–101.

10. Ингарден Р. Литературное произведение и его конкретизация. *Исследования по эстетике*. Москва: Наука, 1962. С. 72–91.

11. Кривцун О. А. Психология творчества. *Психологический журнал*. 1990. Т. 11. С. 5.

12. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. Москва: Гиперборея, 2007. 462 с.

13. Пахаренко В. Нарис української поетики. *Українська мова та література*, 2007. № 29–30. 60 с.

14. Рікер П. Що таке текст? *Антологія світової літературно-критичної думки*. Львів: Світ, 2002. С. 310–311.

15. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги: краткое введение в библиологическую психологию. Москва: Книга, 1977. 262 с.

16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.

17. Хабермас Ю. Модерн – незавершенный проект. *Вопросы философии*. 1992. № 4. С. 39–50.

18. Chomsky N. Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 190 p.

19. Field J. Psycholinguistics: A resource book for students. London: Routledge, 2003. 254 p.

Лисенко Н.

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету

Ковальова К.

– студентка ІІ курсу українсько-англійського відділення філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету

УДК 82.0

СПЕЦИФІКА НАДРІВНЕВИХ УТВОРЕНЬ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

У статті подано аналіз концепцій розуміння понять «сюжет» і «фабула» літературного твору. Охарактеризовано сюжетно-фабульний рівень. Подано детальну характеристику цих компонентів. Досліджено моделі твору. Враховуючи методологічну базу теоретичних положень дослідників, виділено рівні / єдності художнього тексту.

Ключові слова: *сюжет, фабула, синтагма, дефініція, прасюжет.*

Лысенко Н.

– кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета

Ковалёва Е.

– студентка ІІ курса украинско-английского отделения филологического факультета Донбасского государственного педагогического университета

СПЕЦИФИКА НАДУРОВНЕВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье анализируются концепции понятий «сюжет» и «фабула» литературного произведения. Характеризуется сюжетно-фабульный уровень. Даётся детальная характеристика этих компонентов. Исследуются модели произведения. Учитывая методологическую базу теоретических положений исследователей, выделяются уровни / единства художественного текста.

Ключевые слова: *сюжет, фабула, синтагма, дефиниция, прасюжет.*

Lysenko N.
– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Ukrainian Language and Literature Department, Donbas State Teachers' Training University
Kovalyova K.
– Bachelor's Degree Programme Student, Department of Philology (Ukrainian and English Languages), Donbas State Teachers' Training University

THE SPECIFICS OF THE OVER-LEVEL FORMATIONS OF THE LITERARY TEXT

The article analyzes the understanding the concepts of "story" and "plot" of a literary work. The story-plot level is characterized. A detailed description of these components is given. Models of the work are investigated. Taking into account the methodological basis of the theoretical provisions of the researchers, the levels / unity of the artistic text are highlighted.

Key words: *story, plot, syntagm, definition, ancient plot.*

Постановка проблеми. Літературний твір – це складна художня система, що її можна уявити як сукупність певних естетичних рівнів, об'єднаних однією авторською темою й ідеєю. Загальний смисл літературного тексту складають усі його значення, що відчитуються за допомогою адекватного аналізу всіх рівнів конкретного художнього факту. Інтерпретація тексту передбачає не тільки дослідження різних компонентів художності як структури, а й розуміння цієї структури взаємозалежної від кожного з компонентів. На цьому й базуються принципи літературного аналізу: критик умовно виокремлює один або декілька рівнів тексту, щоб зрозуміти весь твір. Із цього приводу М. Зеров слушно стверджував, що будь-який автор іде від ідеї до «образотворчого втілення», а читач навпаки – від образу до ідеї [3, с. 436], і цей рецептивно-герменевтичний процес не завжди є співмірним і рівнозначним креативному. Зрештою, авторська ідея інколи навіть виходить за межі авторського задуму, принаймні не завжди повністю ним усвідомлюється.

Аналіз останніх досліджень. Сюжет як типологічна проблема цікавив багатьох теоретиків літератури, що призвело до існування великої кількості концепцій його розуміння, а також до дифузності понять фабули й сюжету, що нерідко в критиці зводиться до взаємних звинувачень у нерозрізненні чи умисній плутанині між цими художніми категоріями. Серед дослідників сюжету й фабули можна виокремити О. Веселовського [2], Б. Томашевського [9], Л. Левітана [5], Л. Цілевича [5], Ю. Лотмана [6], С. Ваймана [1], Н. Тамарченко [8], В. Тюпу [10], В. Шміда [11] та ін.

Метою пропонованої статті є аналіз концепцій розуміння специфіки понять «сюжет» і «фабула» літературного твору.

Ця мета конкретизується в таких **завданнях**: 1) охарактеризувати сюжетно-фабульний рівень; 2) дослідити моделі твору; 3) виділити

рівні / єдності художнього тексту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Художній текст – це складне мистецьке явище, у якому можна виділити: мікрорівні (синтагми як смислові єдності (фрагменти) тексту, найменшою з яких є слово – авт.), макрорівні (стиль, тематика, проблематика, композиція – *авт.*), надрівневі утворення (сюжет і фабула – *авт.*).

Надрівнева специфіка сюжету й фабули, які деякі дослідники [5] навіть виділяють в окремий рівень тексту (зважаючи передусім на те, що це «явища структурно-однорідні» [5, с. 37] – *авт.*), пояснюється тим, що вони є об'єднуючою ланкою між мікро- та макрорівнями (виявляючи більшу спорідненість з останніми) і водночас утворюють певну позаструктурну єдність. Доволі важливою є подвійна природа існування сюжетно-фабульної єдності, оскільки як окремі категорії вони виступають засобом аналізу художнього твору, а також і самі можуть бути предметом літературознавчого тлумачення. Ця їхня позаструктурна чи надструктурна своєрідність, зокрема, призводить до існування феномену «мандрівний сюжет». Незважаючи на розбіжності в поглядах науковців щодо особливостей взаємозв'язку сюжету й фабули, спільним є розуміння того, що вони мають гомогенне походження.

Сюжетно-фабульний рівень літературного тексту може бути також осмислений як сюжетна модель твору, якщо взяти до уваги визначальний характер саме сюжету в цій моделі. Така редукція дихотомії цього надрівневого утворення неможлива, наприклад, під час дослідження форми й змісту, а тому спонукає до увиразнення генези й ролі сюжету в історії культури загалом і літератури зокрема.

На думку Ю. Лотмана, *«питання походження сюжету може становити як історичну, так і типологічну проблему»* [6, с. 224]. Історичний аспект походження сюжету розуміється як пошуки прасюжету та необхідності його появи взагалі, тобто доцільності постання сюжету як об'єктивованого факту творчої уяви особистості. Занурення в історію утворення сюжету (певне поєднання взаємопов'язаних подій безвідносно до телеологічного фактора – *авт*.) неодмінно акумулює цілий масив міфопоетичних (фольклорних чи архетипних) подій, які стали основою для того, що може бути названо літературним сюжетом (лінія подій, що відчитується в художньому творі – авт.). В. Пропп у «Історичних коренях чарівної казки» (1946), зокрема, одним із перших спробував виокремити мономіф (прасюжет) як базу для фольклорних малих епічних жанрів: у його теорії таким постає тотемічний ритуал ініціації («посвячення в певні тайни»), що можна зрозуміти як символічний перехід в інший світ чи переродження. Тенденцію пошуків прасюжетної моделі продовжує Ю. Лотман, який приходить до висновку, що *«елементарна послідовність подій у світі може бути зведена до ланцюжка: входження в закритий простір – вихід із нього»* [6, с. 230] (міфологічний інваріант: *«життя – смерть – воскресіння (оновлення)»* [6, с. 232] – *авт*.). Теоретик літератури

В. Тюпа, розвиваючи цю тезу Ю. Лотмана, конкретизує «світовий археосюжет» як варіант «протосюжету ініціації»: *«фаза відходу – фаза символічної смерті – фаза символічного перебування в країні мертвих – фаза повернення»* [10, с. 44]. На його думку, в художній творчості ця модель трансформувалась і закріпилась як оповідь про зміну влади (перехід її від тестя до зятя – *авт.*), коли вона переходить до чужинця, що, подолавши випробовування, одружується з донькою царя й отримує разом із неї царство [10, с. 44].

О. Веселовському в своєму визначенні сюжету першому вдалось поєднати як історичний, так і типологічний аспекти його появи. На думку дослідника, сюжети – це *«складні схеми, в образності яких узагальнились відомі акти людського життя та психіки у формах побутової дійсності, що чергуються»* [2, с. 495]. Окрім цього він уточнював, що сюжет – це комбінація мотивів («найпростіших оповідних одиниць» [2, с. 500] – *авт.*), тобто в його баченні саме мотив – є найменшою складовою сюжету. У деяких критичних статтях висловлюється думка про те, що О. Веселовський у цій дефініції плутає фабулу (основні події твору – авт.) й сюжет (повноцінний виклад подій у творі – авт.), проте важливішою у його розумінні є думка про зв'язок сюжету з реальністю (чи сприйняттям реальності).

Тлумачення всіх ракурсів взаємовідношень твору в контексті дійсності, яка або породжує сюжет, або принаймні трансформує прасюжет, адаптуючи його до відповідних реалій, є неможливим без відокремлення фабульності від сюжетності. Складно оминути той факт, що навіть об'єднання цих подієвих вимірів тексту в один рівень є спробою гомогенізації термінів, що зовсім по-різному описують літературу. Це простежується навіть у походженні цих слів: фабула від лат. *fabula*, що означає «байка» (конкретний жанр); сюжет від фр. *sujet*, що означає «предмет» (зміст оповіді тексту будь-якого жанру). Зрештою, саме з цим пов'язана найбільша складність усвідомлення їх як естетичних явищ однієї природи.

Найновішу версію взаєморозуміння одного явища через інше подає Н. Тамарченко, зазначаючи, що *«сюжет – це художньо цілеспрямований ряд подій, ситуацій і колізій* (вчинків, положень, у тому числі конфліктних, і станів героя – *авт.*) *у світі персонажів; у їхній послідовності інколи розрізняють аспекти фабули* (розташування елементів цього ряду в житті героя та значення їх для нього – *авт.*) *власне сюжет* (розташування та значущість цих же подій і ситуацій у кругозорі автора й читача – *авт.*)» [8, с. 258]. О. Кулішкіна доповнює концепцію Н. Тамарченко доречним уточненням того, що фабула – це категорія, *«що використовується задля визначення специфіки естетичного об'єкта в аспекті його динамічного розгортання»* [4, с. 277]. Зрозуміло, що навіть у цих версіях щодо сюжетно-фабульного рівня тексту дослідниці не уникнули певних спрощень і умовностей, проте вони фіксують сучасний стан теоретичного осмислення

сюжетології як науки. У західноєвропейській та американській традиції немає різкого протиставлення сюжету й фабули, окрім того, ці поняття намагаються об'єднувати в одне, а розрізняють їх тільки під час наратологічного аналізу тексту. Німецький науковець В. Шмід, приміром, бачить сюжетно-фабульну єдність як *«породжуючу модель наративного конституювання», за якою оповідний текст у результаті певних трансформацій «розкладається на декілька рівнів»* [12, с. 146], що і є об'єктами літературознавства.

Оригінальні теорії щодо сюжетно-фабульного рівня твору запропонували представники так званої «формальної школи». Концепції школи обґрунтовано висвітлив А. Ханзен-Льове [11, с. 230–263]. Сутність формалістського підходу полягає в тому, що вони вважали фабулу – явищем матеріалу, а сюжет – явищем стилю (і порівнювали його з формою), тим самим усвідомлюючи їхню взаємодію як взаємодію міжрівневу. Загалом формалісти, протиставляючи прийом і матеріал, виводили всі види мистецтва з першого, тоді як художні засоби пояснювали через їхній безпосередній зв'язок із матеріалом (думками, фактами, реальністю). Інколи вони навіть співставляли матеріал і фабулу (конкретна трансформація матеріалу в художньому творі), а форму з сюжетом (конкретне оформлення / охудожнення матеріалу в літературній практиці). Б. Томашевський, переосмислюючи тези формалістів, складніше уявляв собі функціонування та маніфестацію у тексті фабули (*«сукупності подій у їхньому взаємному внутрішньому зв'язку»* [9, с. 180]) та сюжету (*«художньо побудованого розподілення подій у творі»* [9, с. 181–182]). Окрім цього, він уточнював теорію О. Веселовського щодо мотивів як найпростішихчастинок сюжету, то наголошував на тому, що для фабули важливими є «зв'язані мотиви», а для сюжету – *«мотиви, що по-різному вводяться»* [9, с. 184]. Загалом формалістів критикували за те, що вони не розрізняли сюжет і композицію та перебільшували роль фабули у структурі твору. Це спонукало їхніх наступників більш виважено підходити до дефініцій теоретичних понять, проте без урахування літературознавчої аналітики формалістів складно собі уявити розвиток науки про літературу в ХХ столітті, зокрема, латвійської сюжетологічної школи.

Плідним також є розуміння художнього тексту як семіотичної моделі, стрижнем якої є сюжетна модель. Якщо екстраполювати думку американського філософа-семіотика Ч. У. Морріса [7] на сюжетику як знакову внутрішню форму літературного твору, то необхідним є означення трьох рівнів вияву цієї форми: «семантика» (співвідношення послідовності художніх подій (сюжету) із реальним об'єктом зображення – *авт.*); «прагматика» (співвідношення послідовності художніх подій із суб'єктом сприйняття – *авт.*); «синтактика» (співвідношення послідовності художніх подій з іншими послідовностями / сюжетами – *авт.*).

Розгляд сюжету (внутрішньої форми літературного тексту) як системи знаків дозволяє розрізнити семантичні (пов'язані зі значенням)

та семіотичні (пов'язані з означенням) процеси постання художнього явища. У цьому ракурсі зовнішня форма літературного тексту (слова / мова) уможливлює розуміння фабули як процесу семантизації центральних подій у межах сюжету. Саме тому, якщо скористатись тезою С. Ваймана, – *«фабулу ми пізнаємо, а сюжет відкриваємо»* [1, с. 125], тобто, навіть із точки зору реципієнта (читача / слухача) це різні процеси. Це, зокрема, пояснює той практично загальноприйнятий літературознавцями факт, що фабулу можна переказати, а сюжет – ні.

Висновки. У нашому дослідженні ми виділили такі рівні / єдності художнього тексту, вважаючи сюжетність визначальною ознакою літератури: сюжетно-фабульний, сюжетно-мовленнєвий, сюжетно-тематичний, сюжетно-композиційний, сюжетно-стильовий.

Перспективи подальших розвідок. Відкритим залишається питання щодо найменшої значущої одиниці сюжету й фабули. Хоча саме визначення найпростішого компоненту художньої архітектоніки дозволило б відрізнити фабулу від сюжету, зважаючи, наприклад, на динамічний аспект існування компонентів у композиційній структурі тексту.

Література

1. Вайман С. Вокруг сюжета. *Вопросы литературы*. 1980. № 2. С. 114–134.

2. Веселовский А. Поэтика сюжетов. *Историческая поэтика* [Ред., вступ. ст. и примеч. В. М. Жирмунского]. Ленинград: Изд-во худож. лит., 1940. С. 493–596.

3. Зеров М. «Сонячна машина» як літературний твір. *Твори: В 2 т.* Київ: Дніпро, 1990. Т. 2: Історико-літературні та літературознавчі праці. С. 435–456.

4. Кулишкина О. Н. Фабула. *Поэтика: Словарь актуальных терминов и понятий.* [Гл. научн. ред. Н. Д. Тамарченко]. Москва: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008. С. 277.

5. Левитан Л. С., Цилевич Л. М. Сюжет в художественной системе литературного произведения. Рига: Зинатне, 1990. 512 с.

6. Лотман Ю. М. Происхождение сюжета в типологическом освещении. Таллинн: «Александра», 1992. С. 224–242.

7. Моррис Ч. У. Основания теории знаков. *Семиотика. Сборник переводов* / [Под ред. Ю. С. Степанова]. Москва: Радуга, 1983. С. 37–89.

8. Тамарченко Н. Д. Сюжет. *Поэтика: Словарь актуальных терминов и понятий* / [Гл. научн. ред. Н. Д. Тамарченко]. Москва: Издательство Кулагиной; Intrada, 2008. С. 258.

9. Томашевский Б. В. Теория литературы; Поэтика: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. «Филология», спец. «Филология» и «Литературоведение». Москва: Аспект Пресс, 1996. 334 с.

10. Тюпа В. И. Аналитика художественного (введение в литературоведческий анализ). Москва: Лабиринт, РГГУ, 2001. 192 с.

11. Ханзен-Лёве Оге А. Формалистская теория сюжета. *Русский формализм: Методологическая реконструкция развития на основе принципа остранения* [С. А. Ромашко (пер. с нем.)]. Москва: Языки русской культуры, 2001. С. 230–263.

12. Шмид В. Нарратология. Москва: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.

ІСТОРІЯ ЛІТЕРАТУРИ

Ледняк Г.
– старший викладач кафедри іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету,
Ледняк Ю.
– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету

УДК 821.111-31.09''18''

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ПОВЕДІНКИ ПЕРСОНАЖІВ РОМАНУ ДЖ. ОСТІН «ГОРДІСТЬ ТА УПЕРЕДЖЕНІСТЬ»

Статтю присвячено аналізу гендерної поведінки персонажів роману «Гордість та упередженість» відомої англійської письменниці Дж. Остін. При цьому розглянуто ставлення персонажів до шлюбу (шлюб – головна тема твору), охарактеризовано їхню поведінку, зокрема мовну, в різних ситуаціях, досліджено прийоми створення образів.

Ключові слова: *гендерні стереотипи, особливості гендерної поведінки персонажів, прийоми створення образів.*

Ледняк А.
– старший преподаватель кафедры иностранных языков Донбасского государственного педагогического университета
Ледняк Ю.
– кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ РОМАНА ДЖ. ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»

Статья посвящена анализу гендерного поведения персонажей романа «Гордость и предубеждение» известной английской писательницы Дж. Остин. При этом рассмотрено отношение персонажей к браку (брак – главная тема произведения), охарактеризовано их поведение, в частности речевое, в разных ситуациях, исследованы приёмы создания образов.

Ключевые слова: *гендерные стереотипы, особенности гендерного поведения персонажей, приёмы создания образов.*

Lednyak H.
– Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Donbas State Teachers' Training University
Lednyak Y.
– Candidate of Science (Theory of Education), Associate Professor, Russian Language and Literature Department, Donbas State Teachers' Training University

SPECIAL PATTERNS OF GENDER BEHAVIOR OF THE CHARACTERS OF J. AUSTIN'S NOVEL «PRIDE AND PREJUDICE»

The article presents an analysis of gender behavior of the characters of the novel "Pride and Prejudice" by the famous English writer J. Austin. Besides, the author treats the characters' attitude to marriage (marriage is the main theme of the book),

characterizes their behavior, speech one in particular, examines methods of creating images.

***Key words**: gender stereotypes, patterns of gender behavior of characters, methods of creating images.*

Постановка проблеми. Функціонування гендерних стереотипів у сімейно-шлюбних відносинах та гендерні проблеми, що хвилювали англійське суспільство у XVIII столітті, відбилися у творчості Джейн Остін. (Гендер розуміємо як «сукупність соціальних і культурных норм, які суспільство пропонує виконувати людям залежно від їхньої біологічної статі» [2].) Письменниця не поділяла думку своїх сучасників, що шлюб – це вигідний контракт, у якому немає місця почуттям. Таким чином, вона не могла не створити новий образ, який виходив за межі загальноприйнятих норм. Такою героїнею стала Елізабет Беннет з роману «Гордість та упередженість».

Аналіз останніх досліджень. У дослідженнях останніх років розглядалися загальні особливості «жіночого світу» й жіночої проблематики творів Дж. Остін (Н. Шаміна, Н. Єрофєєва та Ю. Тимошенко), мовне вираження деяких гендерних стереотипів Англії кін. XVIII – поч. XIX ст. у романі Джейн Остін «Гордість та упередженість» досліджували Я. Бистров та С. Шуляр.

Метою пропонованої статті є аналіз гендерної поведінки персонажів зазначеного твору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Шлюб – головна тема роману «Гордість та упередженість», адже відповідний настрій завдають уже перші рядки книги: «Загальновизнаною істиною є те, що одинак – та ще й при грубеньких грошах – неодмінно мусить прагнути одружитися» [3, с. 1]. Як би її герої не маскувалися, якими б словами вони себе не виправдовували, в основі всіх сподівань та інтересів суспільства лежать майнові питання та корисливі наміри.

Дія роману «Гордість та упередженість» розгортається в типовій англійській провінції, в маленькому містечці Мерітон, що в графстві Хартфордшир.

У Мерітоні панує атмосфера загального божевілля у зв’язку з заміжжям. Усі життєві сили практично всіх героїнь роману спрямовані на здійснення намірів благополучного заміжжя. Шлюб сприймається як вдала угода й не більше того.

Найзручнішим місцем, де можна було продемонструвати всі жіночі переваги й насолодитися повною мірою чоловічим товариством, був бал, де кожен мав можливість не тільки продемонструвати вміння зі смаком одягатися і красиво рухатися, а й уміння вести світську бесіду, в якій часто виявлялися інтелектуальні здібності персонажів. Зрозуміло, не всі люди були природженими ораторами й могли легко та невимушено вести світські розмови, а тому більшість розмов були на пусті теми.

Сюжетним центром роману стають події, пов’язані з провінційною

родиною «середньої руки»: батько сімейства, містер Беннет – цілком благородної крові, флегматичний, схильний до стоїчно-приреченого сприйняття навколишнього життя й самого себе; з особливою іронією ставиться він до своєї дружини, місіс Беннет: «Містер Беннет являв собою настільки чудернацьке сполучення кмітливості, сарказму, стриманості й вередливості, що і двадцяти років подружнього життя не вистачило його дружині, аби сповна зрозуміти його характер» [3, с. 2].

Місіс Беннет, у свою чергу, не може похвалитися ні походженням, ні розумом, ні вихованням. Вона відверто дурна, кричуще нетактовна, вкрай обмежена: «Вона являла собою жінку недалеку, малоосвічену і примхливу. Коли бувала чимось невдоволеною, то удавала, що в неї нервовий розлад. Справою свого життя вона вважала видання заміж своїх дочок; його втіхою – ходіння по гостях та плітки» [3, с. 2].

Беннетів не можна назвати досить забезпеченими, але й бідуючим на даний момент їх положення вважати теж не можна (наприклад, на відміну від сімейства Лукас), але є одна умова, яка затьмарює їхнє існування. Згідно з англійськими законами про спадок, після кончини містера Беннета, за відсутності синів – спадкоємців чоловічої статі, у володіння їхнім маєтком Лонгборн має увійти його кузен містер Коллінз, внаслідок чого місіс Беннет з дочками можуть опинитися без даху над головою.

У подружжя Беннет п’ятеро дочок, і тому прагнення матері видати їх заміж скоріше є цілком зрозумілим і виправданим. І це, перш за все, стосується старших дочок, Джейн та Елізабет: «Якщо мені доведеться побачити, як одна з моїх дочок щасливо вийде заміж і житиме в Недерфілді, – сказала місіс Беннет своєму чоловікові, – а іншим поталанить вийти заміж так само гарно, то мені більше нічого й не залишатиметься бажати» [3, с. 4].

Характер місіс Беннет, її недалекоглядність і примітивність мислення яскраво характеризуються за допомогою діалогу в комічно-побутовому стилі. Її слова, вислови, які жінка вживає, об’єктивно пародіюють обивательські уявлення та інтереси. Вони дозволяють в іронічному вигляді представити звичаї цілком певного соціального середовища. Місіс Беннет одержима лише однією ідеєю, як, утім, і всі матері Англії того часу – видати заміж своїх дочок. Жінка не розуміє, що виглядає безглуздо, і не відчуває насмішок, завзято відстоюючи свою точку зору і не помічаючи глузування в промовах свого чоловіка. Місіс Беннет пряма й примітивно відверта, вона завжди говорить те, що думає, правда, не завжди замислюючись про наслідки. Для неї важлива кінцева мета, і неважливо, якими жертвами буде вона досягнута. Так, вона відправляє в гості рідну дочку, «милу Джейн», в дощ, ризикуючи її здоров’ям, але ніби-то отримуючи вигоду для душі й серця Джейн: у таку погоду назад її одразу не відпустять, отже, вона проведе кілька днів у товаристві милого її серцю містера Бінглі.

Що стосується містера Беннета, то, взявши шлюб із недалекою,

духовно не розвиненою жінкою, він, замість того щоб виховувати її, визнав за краще відгородитися – від місіс Беннет, від її дурості, а заодно й від світу з його проблемами – стінами бібліотеки або газетою. Містер Беннет ще на початку шлюбу пошкодував, що за красивою зовнішністю дружини не вгледів вузькості її кругозору. Розчарувавшись у сімейній ідилії, він іронізує над усім, зневажає всіх навколо, в тому числі, схоже, й самого себе. З роками байдужість стає не тільки захисною оболонкою, але й другою натурою містера Беннета, чиє існування, по суті, ще більш безглузде, ніж його дружини, яка хоч і дурна, але не цинічна.

Отже, зображуючи стосунки містера та місіс Беннет, Остін робить акцент на важливості ровитку жінки не тільки як гарної господині, але й гідного співрозмовника з широкими поглядами на життя. Протягом усього твору автор звертає увагу на те, скільки сорому терплять Джейн та Елізабет Беннет через грубість та безтактність своєї матері, як зневажливо ставляться до неї люди більш освічені. На жаль, молодші дочки – Мері, Лідія та Кітті – теж демонструють не найкращі свої риси. «Становище з родичами вашої матінки – хоча й здатне викликати заперечення – було нічим у порівнянні з тією цілковитою відсутністю благопристойності, котру так часто і майже одностайно демонстрували і вона сама, і три ваші молодші сестри, а інколи – і навіть ваш батько», – наголошує в своєму листі до Елізабет містер Дарсі [3, с. 86].

Найбільш гостро відчуває вади молодших сестер та матері головна героїня роману Елізабет, яка закохується в вельми багатого чоловіка гордія Дарсі. Елізабет не схожа на переважну більшість представниць її оточення. Її прагнення не обмежуються заміжжям, незважаючи на те, що її безтурботне майбутнє життя стоїть на межі провалу. Відсутність посагу робила Елізабет неконкурентоспроможною на так званому «ринку наречених». Вона сама це прекрасно розуміє та не намагається жити марними іллюзіями. В неї аналітичний склад розуму. Вона уважно спостерігає за поведінкою оточуючих, багато розмірковує над цим, а отже, непогано розуміє внутрішні мотиви та корисливі розрахунки людей, на відміну від Джейн, яка «...надто схильна симпатизувати людям узагалі». «Ти ні в кому не бачиш ніяких вад. Всі на світі здаються тобі добрими та приємними. Ніколи в житті я не чула, щоб ти про когось говорила погано», – робить зауваження стосовно наївності сестри Ліззі [3, с. 6].

Елізабет не відрізняється особливою красою, що прекрасно розуміє. Але при цьому дівчина не втрачає своєї індивідуальності. «Чим вона краща за інших? Вродою їй далеко до Джейн, а веселою вдачею – далеко до Лідії. Та ви чомусь завжди віддаєте перевагу саме їй», – обурюється місіс Беннет на свого чоловіка. Батько не намагається спростувати її слів: «Вони не потребують рекомендацій, бо не мають нічого такого, що можна було б вихваляти, – відповів чоловік. – Усі вони дурноверхі та неосвічені – як і інші дівчата. Ліззі ж дещо кмітливіша за

своїх сестер» [3, с. 2]. Сама письменниця утримується від характеристики героїні, можливо, для того, щоб створити повну достовірність сприйняття героїні очима її оточення.

Елізабет Беннет дуже хоробра для того становища в житті, в якому вона знаходиться. На відміну від своєї подруги Шарлотти Лукас, героїня не робить заміжжя заради покращення матеріального становища метою свого життя: Елізабет говорить, що, якби в неї було бажання роздобути багатого чоловіка, вона б відповідно себе поводила, але в неї немає такого наміру. Її погляди поділяла сама письменниця, яка вважала сучасне становище жінки ганебним. Адже якщо не вийти вигідно заміж, прийдеться працювати гувернанткою та жити в бідності. Хоча саме така перспектива чекає на головну героїню, вона відмовляється «продавати» себе Колінзу, який є прямим спадкоємцем всього їхнього сімейного майна після смерті батька.

Відмова вийти заміж за священика досить яскраво характеризує Елізабет. Її слова переконують, що перед нами жінка, яка не піде наперекір своєму почуттю, для якої в любові та шлюбі важливі аж ніяк не прагнення до користі або наживи. Дівчина впевнена, що «містер Коллінз – це марнославний, бундючний, недалекий і нетямущий чолов'яга» і «жінка, здатна вийти за нього заміж, не може бути по-справжньому розумною та розважливою» [3, с. 60]. Так, зокрема, через ставлення героїні до Коллінза, стають очевидними її принциповість і безкомпромісність.

Проте сама Джейн Остін не засуджує Шарлотту Лукас за намір вийти заміж за Коллінза з розрахунку – вона знайде втіху свою в будинку і домашньому господарстві. Перед Шарлоттою була справжня дилема, і автор не малює Шарлоту в іронічному або комічному стилі, а, навпаки, шукає виправдання їй та показує розуміння дівчиною всіх тягостей майбутнього життя з самозакоханим та корисливим чоловіком: «Коротше кажучи, вся родина була в захваті від такої події. У молодших дівчат почала з'являтися надія показуватися при дворі на рік чи два раніше, ніж вони сподівались, а хлопці позбулися своїх побоювань, що Шарлотта так і помре старою дівкою. Сама ж Шарлотта поводилася більш-менш спокійно. Загалом вона почувалася задоволеною. Певна річ – містер Коллінз не був ані розумним, ані приємним, спілкування з ним лише дратувало та наганяло нудьгу, а його палке кохання до неї явно було удаваним. Але все одно – це був її майбутній чоловік. Вона ніколи не мала високої думки ні про чоловіків, ні про заміжжя, та шлюб завжди був її метою. Він являв собою єдиний благопристойний спосіб матеріального забезпечення для молодих жінок із гарною освітою, але поганим приданим. Особистого щастя він не гарантував, але був для них найприємнішим способом захиститися від злиднів. І ось цей захист вона нарешті собі забезпечила» [3, с. 55].

Одним із антиподів Елізабет у творі виступає її «норовиста і легкодумна» сестра Лідія, яка викликає негативні почуття до себе у

читача, а отже і у самої письменниці. Молодші сестри взагалі досить сильно відрізняються від старших: «...неосвічені, ліниві та марнославні. Доки в Меритоні залишатиметься хоч один військовик, вони фліртуватимуть із ним, а доки Лонгберн залишатиметься за кільканадцять хвилин ходьби від Меритона, вони навідуватимуться туди безперервно» [3, с. 91–92]. Лідія найлегковажніша з п'яти дочок сім'ї Беннетів. Вона пишається своїми новими кавалерами з числа військовослужбовців і дорікає старшій сестрі за її перебірливість щодо чоловіків: «Джейн скоро стане старою дівкою, це точно. Їй уже майже двадцять три роки! Боже, як же ж соромно мені буде, коли до двадцяти трьох років я не вийду заміж!» [3, с. 94].

Всі її вчинки нелогічні, нерозумні і недалекоглядні. Лідія не думає про соціальний статус і можливість офіцерів забезпечити її пристойним доходом, якого б вистачило на життя. Вона не зважає на оточуючих, на родину, і це підтверджує факт її втечі з Вікхемом. Лідія абсолютно не замислюється про наслідки, не думає про те, яку репутацію вона створює всім членам своєї родини, який приклад подає Кітті. Дівчина не поважає сімейні цінності, ганьбує своїм легковажним вчинком матір і батька, ставить під сумнів можливість щасливого шлюбу своїх сестер.

Їй хочеться просто вийти заміж, вона не обтяжує себе думками про схожість інтересів, про внутрішні якості людей, про те, з ким саме жити; здається, їй все одно з ким, головне – заміжня, і раніше старших сестер. До кінця твору її прагення реалізується. Вона знаходить безвідповідального чоловіка: «Почуття Вікхема до Лідії були саме такими, як і очікувала Елізабет: набагато слабшими, ніж почуття Лідії до нього» [3, с. 134].

Так чи інакше все в романі пов'язане з грошима, матеріальним становищем, статками людей. Саме завдяки цьому люди обирають собі друзів та партнерів у житті. Не оминули думки про матеріальний бік шлюбу й старших дочок, Джейн та Елізабет. Це й зрозуміло, адже шлюб майже завжди брався один раз на все життя та кардинально впливав на майбутнє нареченої. Але, на відміну від інших персонажів, ці дівчата прагнуть до щирого кохання, яке дається як нагорода, та не ставлять матеріальне вище за духовне.

Кохання в аналізованому романі представлене двома сюжетними лініями: Джейн – Бінглі, Елізабет – Дарсі. Хоча в основі стосунків обох пар лежить велике кохання, розвиток відносин між ними якісно різниться. Бінглі простодушний, довірливий, наївний, розкритий для спілкування, позбавлений будь-якого снобізму і готовий любити всіх і кожного юнак. Джейн щира та наївна, між ними одразу спалахує спочатку взаємна цікавість та симпатія, а потім велике кохання. Хоча не все так просто, адже Бінглі бракує самовпевненості та хоробрості, а Джейн – відкритості. Проте їхнє кохання перемагає всі негаразди. Що стосуються Елізабет і Дарсі, то це зіткнення сильних, вольових, гордих особистостей: притягання – відштовхування, взаємна симпатія й

настільки ж очевидна взаємна неприязнь; одним словом, ті самі «гордість і упередженість», що принесуть їм масу страждань і душевних мук, через які вони будуть болісно, при цьому ніколи не відступаючи від себе, пробиватися один до одного.

Перше зіткнення Елізабет та Дарсі відбувається в маєтку Недерфілд, який належить містеру Бінглі. Дарсі – гордий, зарозумілий, замкнутий, сповнений усвідомлення власної винятковості, приналежності до обраного кола. Він одразу привертає до себе увагу всіх оточуючих дам, але чоловік не має ніякого бажання бути чемним та привітним. Навіть стосовно Елізабет він висловився занадто різко: «Вона нічогенька, але недостатньо гарна, щоби привабити мене; наразі ж я не в тому настрої, щоб виручати молодих дівчат, погорджених іншими чоловіками» [3, с. 5]. Така грубість не могла не задіти самодостатню дівчину.

Вони обидва відрізняються від оточуючих їх людей: Елізабет – гостротою розуму, незалежністю суджень та оцінок, Дарсі – вихованням, манерами, стриманістю, зарозумілістю. Він виділяється серед натовпу офіцерів розквартированого в Мерітоні полку, тих самих, що своїми мундирами і еполетами звели з розуму молодших міс Беннет, Лідію і Кітті. Проте спочатку саме зарозумілість Дарсі, його підкреслений снобізм, коли всією своєю поведінкою він демонструє свою зверхність, викликають у Елізабет і неприязнь, і навіть обурення. Бо якщо притаманна обом гордість їх відразу (внутрішньо) зближує, то упередженість Дарсі, його пиха здатні лише відштовхнути Елізабет. Вже при другій зустрічі Дарсі по-іншому звернув увагу на Елізабет, і, «незважаючи на його наполягання на тому, що її манерам далеко до тих, які прийняті в модному товаристві, йому дуже сподобалась їх невимушена грайливість. Про все це Елізабет зовсім нічого не знала – для неї він був лише молодиком, який ніде й нікому не подобався і який вважав її недостатньо вродливою, щоб із нею танцювати» [3, с. 10]. Однак їй випала нагода йому помститися: коли Дарсі запросив її на танець, вона відмовила: «Містер Дарсі, як і належить, із серйозним виглядом попросив дозволу мати честь повести її до танцю, але марно. Елізабет була невблаганною, і цю невблаганність не зміг похитнути навіть сер Вільям, коли спробував умовити її» [3, с. 12]. Їх діалоги – при рідкісних і випадкових зустрічах на балах і у вітальнях – це завжди словесна дуель. Дуель рівних противників – незмінно чемна, що ніколи не виходить за рамки пристойності і світських умовностей.

Наступне зіткнення Елізабет і Дарсі відбувається в Розінгсі. Їхні розмови за столом, на людях, знову нагадують словесну дуель – і знову Елізабет виявляється гідною суперницею. А якщо врахувати, що дія відбувається все ж у кінці XVIII або на початку XIX століття, то подібні зухвалості з вуст молодої особи – з одного боку, леді, з іншого – безприданниці – можуть здатися справжнім вільнодумством: «Ви що, містере Дарсі, прийшли злякати мене, якщо слухаєте моє музикування з

таким виглядом? Але я не збираюсь лякатися... Я – людина вперта, мене так просто не залякаєш. Чим дужче мене намагаються налякати, тим хоробрішою я стаю» [3, с. 76]. Потім вона зустрічає Дарсі в Хансфорді, на прогулянці. Звісно, для Елізабет це нічого не означає, адже вона зовсім не допускає думки про його почуття. Але одного дня, коли Елізабет на самоті сидить у вітальні в Хансфорді, на порозі несподівано з'являється Дарсі: «Марно я старався. Це все надаремне. Я не зможу впоратися з власними почуттями. Дозвольте мені зізнатись, як палко я вас кохаю, як я обожнюю вас!» [3, с. 82]. Елізабет була шокована, але містер Дарсі навіть не допускав думки, що вона може відмовити йому: «На завершення він запевнив її в силі свого почуття, котре, попри всі спроби, визнав за неможливе подолати, і висловив сподівання, що винагородою за таку пристрасть буде її згода на пропозицію його руки. Коли Дарсі мовив ці слова, Елізабет неважко було помітити, що він анітрохи не сумнівається у сприятливій відповіді» [3, с. 83].

Але дівчина відкидає його любов з тією ж рішучістю, з якою колись відкинула домагання містера Коллінза. Знову виникає словесна дуель. Адже, навіть роблячи пропозицію, Дарсі не вважає за потрібне приховати, що, роблячи її, він все одно завжди пам'ятає, що, одружившись з Елізабет, він тим самим неминуче матиме за родичів тих, хто зовсім не належить до його кола. І саме ці слова ранять її нестерпно боляче. У сцені їх пояснення зіштовхуються рівні темпераменти, рівні «гордість і упередження». Саме це заважає Елізабет і Дарсі порозумітися. Чергова відмова Елізабет від одруження, тим більше від такого вдалого, викликає в усіх оточуючих, і особливо в родини Беннет, здивування, бентежить їх. Наступного дня Дарсі вручає Елізабет лист, в якому він пояснює їй свою поведінку відносно Бінглі (бажанням урятувати друга від тих необдуманих та продиктованих пристрастю дій, на які він готовий зараз сам), – пояснює, не шукаючи собі виправдань, не приховуючи своєї активної ролі в цій справі; а також надає подробиці «справи Вікхема», які представляють обох її учасників (Дарсі й Вікхема) в зовсім іншому світлі, ніж Ліззі була схильна думати. В розповіді Дарсі саме Вікхем виявляється брехливою, низькою, розпущеною, непорядною людиною. Лист Дарсі приголомшує Елізабет, не тільки через відкриту істину, але й через те, як сильно вона помилялася стосовна Дарсі, якою самовпевненою у своїй правоті вона була, що призвело до звинувачення чоловіка в тому, чого не було на його совісті: «Як огидно я поводилася! – скрикнула вона. – Я, котра вихвалялася своєю проникливістю! Я, котра так цінувала себе за свої здібності! Я, котра часто висміювала щедрість і доброту своєї сестри та знаходила втіху в марній і гідній усякого осуду недовірливості. Яке принизливе відкриття! Однак – яке справедливе приниження!» [3, с. 89]. З цими думками Елізабет повертається додому, в Лонгборн.

Однак ставлення самої Елізабет до Дарсі також змінилося, і там,

де раніше вона була готова бачити одні недоліки, тепер вона знайшла в собі сили знаходити безліч переваг його характеру. Елізабет змогла зламати свою упередженість щодо Дарсі.

Що стосується Дарсі, то він приніс у жертву свою гордість та пиху заради кохання. Він не зупиняється після першої невдалої спроби, але навпаки намагається пояснити свої дії, а також робить велику послугу родині Беннет, даючи гроші Вікхему, щоб той одружився з Лідією.

Образ Дарсі розроблений у цілому менш детально, ніж образ Елізабет. Остін виділяє в цьому герої насамперед одну провідну рису – його гордість. Як говорить Вікхем, із тими, хто рівний йому за становищем у суспільстві, він поводиться інакше, ніж із тими, хто досяг успіху в житті менше за нього. Проте це не зовсім так. Незважаючи на негативні якості, Дарсі володіє розумом, силою характеру, умінням любити. Про себе він говорить наступне: «Маю достатньо багато недоліків, але сподіваюся, що жоден із них не має відношення до моїх розумових здібностей. Однак за свій характер я ручатися не можу. Може, він не дуже піддатливий – не знаю; не досить піддатливий, аби всім подобатись. Я не здатен так просто забувати дурощі та пороки інших, тим більше – образи, яких вони мені завдали. Я не поспішаю відгукнутися на першу ж спробу натиснути на мої почуття. Мабуть, мій характер можна схарактеризувати як вразливий. Якщо хтось втрачає мою повагу, то він втрачає її назавжди...» [3, с. 27]. Письменниця характеризую його вустами різних людей, думки яких не зовсім збігаються стосовно Дарсі. Наприклад, коли Елізабет під час огляду маєтку містера Дарсі завела розмову з прислугою про її хазяїна, то була вражена ставленням до нього: «Жодного разу в житті я не чула від нього лихого слова, а я ж знаю його ще відтоді, коли він був чотирирічним хлопчиком... мені дуже поталанило. Ввесь світ можна обійти, а кращого не знайдеш. Але ж я завжди зазначаю, що ті, хто в дитинстві є доброзичливими, залишаються доброзичливими і в дорослому віці; він же завжди був найлагіднішим і найвеликодушнішим хлопчиком у цілому світі» [3, с. 105]. Таким чином, Елізабет отримує можливість побачити Дарсі з іншого боку, що дає її серцю змогу повністю пройнятися щирим та взаємним коханням до чоловіка.

Дарсі та Елізабет – творче відкриття Джейн Остін. Обох вона наділила сильними характерами, що дало їй змогу показати їх на одному рівні, не зважаючи на стереотипи, які були притаманні суспільству початку XIX століття. Хоча героїня значно нижче за соціальним становищем, ніж її обранець, а також нерідко страждає як від вульгарності власної рідні, так і від усвідомлення відносної бідності, вона душею та серцем не нижча, а, можливо, вища за містера Дарсі. Останній, у свою чергу, проявляє не менший героїзм: він відмовляється від загальноприйнятої оцінки людей (за походженням, спадщиною, зв’язками), усвідомивши, що людські достоїнства не визначаються ні станом, ні багатством. Таке змалювання героїв ніяк не вписувалось в

установлені суспільством норми поведінки, а отже, вело до порушення гендерних звичаїв.

У романі сутність гендерних стереотипів, як доводить дослідження Я. Бистрова та С. Шуляра [1], реалізується не тільки за допомогою звернення письменниці до проблем, які стосуються розподілу гендерних ролей у британському середовищі тієї епохи, а також за допомогою численних мовних засобів. У першу чергу, це стосується лексичних одиниць, паремій, афоризмів, мікротекстів, які вживаються у відношенні до чоловіків і жінок, а також репрезентації гендерно маркованих особливостей мовленнєвої поведінки персонажів. Для підтвердження факту існування гендерних стереотипів в Англії зазначеного періоду важливо розглянути гендерно зумовлені особливості мовлення персонажів.

Якою б сильною особистістю не була людина, соціальне середовище диктує свої принципи і правила. За ступенем активності мовців, їх ролі в ході бесіди, читач може скласти уявлення про соціальну приналежність співрозмовників, про суть відносин між ними, тому що мова кожного відображає його суспільну свідомість та становище. Водночас мовлення жінок суттєво відрізняється від чоловічого.

Для підтвердження наявності гендерного стереотипу, який стосується обмеженості інтелектуальних можливостей жінок, необхідно звернути увагу на означення, які вживаються у відношенні до персонажів жіночої статі. Такі прикметники як «дурний», «ледачий», «невіглас», «бездумний», «необачний», вживаються у 95% випадків у відношенні до жінок. Це було несправедливістю щодо них, тому що жінки, хоча й не здобували таку освіту, як чоловіки, опановували низку умінь, серед яких, окрім плетіння, гри на фортепіано, співу та малювання, було ще володіння іноземними мовами. Зовнішність і манери жінок у романі постійно підлягають оцінці, обговоренню та критиці.

У психологічно та соціально обумовленому мовленні героїв Остін виділяє ще один важливий ментальний і духовний феномен: їх прагнення до самоствердження. Воно виражається, перш за все, в прямолінійних висловлюваннях героїв про себе і свої справи. У промовах людей, не тільки тих, хто звик до усвідомлення своїх соціальних переваг (містер Бінглі і Дарсі), а й тих, хто виріс в атмосфері соціального приниження (містер Коллінз, місіс Беннет), не раз повторюється самохарактеристика, повна самовдоволення, перебільшеною оцінки своєї особистості. Показовим є відгук міс Бінглі про місцеве суспільстві: «Лізуть зі шкіри геть, щоб себе показати! Скільки в цих людях нікчеми і в той же час самовдоволення» [3, с. 43].

Таким чином, гендерна стереотипізація торкається багатьох аспектів життя персонажів. Інтерпретація фрагментів і мікротекстів роману вказує на те, що британські жінки кінця XVIII – початку XIX ст. були обмеженими в професійній сфері, у суспільстві їм відводилась

другорядна роль. Натомість чоловіки займали домінантне становище. Вони мали можливість отримати освіту, освоїти професію, обрати дружину, розпоряджатись її власністю і спадком після вступу у шлюб. Вплив гендерного чинника проявляється також у мовленнєвій поведінці персонажів. Типовими рисами мовлення персонажів-жінок у романі є прагнення до створення доброзичливої атмосфери, уникання засобів, що можуть образити співрозмовника, уважне ставлення до мовця, переважання загальної позитивної оцінки, використання стилістично забарвленої лексики, вживання синтаксичних конструкцій, що підвищують емоційність мовлення тощо. Для мовленнєвої поведінки персонажів-чоловіків властивими є такі ознаки: прагнення досягти лідерства і демонструвати високий рівень ерудиції, зосередження на власних проблемах, небажання враховувати інтереси співрозмовника, загальна нейтральна або негативна оцінка, стриманість тощо.

Звернувши увагу на мовлення Елізабет Беннет, одразу можна побачити контраст між нею та іншими жінками у творі. Вона дозволяє собі нечувану вільність та самовпевненість у спілкування з чоловіками, в деякій мірі навіть саркастичність. Її думки зовсім не зайняті вигідним шлюбом, натомість вона прагне до свободи вибору, а також вважає справжнє почуття панівним у відносинах подружжя. Джейн Остін чи не першою з англійських романісток заговорила про те, що виходити заміж без любові аморально, що гроші ніяк не можуть вважатися єдиним мірилом щастя. Ті ж, хто виходить заміж заради грошей, повинні розуміти, що плата за комфорт, благополуччя може виявитися занадто високою – відчуженість, байдужість, втрата інтересу до життя. Самотність деколи, дає зрозуміти Джейн Остін, можливо, ґрунтуючись на власному досвіді, буває краще, ніж самотність удвох у шлюбі-угоді.

Отже, ми бачимо, що ні Шарлотта, що зважилася на раціональний шлюб з розрахунку, ні навіть Лідія, що порушила моральні норми, не підпадають під однозначний осуд і знаходять бажану сім'ю, але не зовсім бажане щастя. А Елізабет Беннет, що пройшла через перепони гордості й упереджень, але не порушила моральні закони, незважаючи на обставини, що обтяжують її становище, отримує щастя сповна, знаходить коханого чоловіка і матеріальний добробут.

Висновки. Роман Джейн Остін, що з'явився на межі XVIII – XIX століть, не знайшов належного розуміння серед сучасників письменниці, адже вона значно випередила свій час, створивши роман з не властивою для того часу об'єктивізацією оповідання, відмовою від прямого повчання, психологічним розкриттям внутрішнього світу героїв, іронічним осміюванням, яке здатне розкривати справжній стан речей, пробуджувати думки, змушувати замислитися над самими основами суспільного устрою, та з героями, поведінка яких ламає гендерні стереотипи, притаманні англійському суспільству того часу.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в дослідженні еволюції постановки й рішення письменницею гендерних проблем.

Література

1. Бистров Я. В., Шуляр С. Р. Інтерпретація гендерних стереотипів у тексті

роману Джейн Остін «Гордість і упередження». *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки.* № 2. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2009. С. 8–11.

2. Воронина О. А. Гендер. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. Москва: Информация XXI век, 2002. URL: http://www.owl.ru/gender/010.htm.

3. Остен Дж. Гордість і упередженість / пер. з англ. В. К. Горбатька. URL: https://najatex.com/knigi/26942318/

Разживін В.

– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету

УДК 821.161.2-311.6.09“19”

СПІВВІДНЕСЕННЯ ІСТОРИЧНОГО ФАКТУ ТА АВТОРСЬКОЇ ВЕРСІЇ МОДЕЛЮВАННЯ ОБРАЗУ КНЯЗЯ СВЯТОСЛАВА В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРИЧНІЙ ПОВІСТІ 20–30-х років ХХ століття

Стаття продовжує серію публікацій про вітчизняну історичну прозу. Її присвячено проблемі художньої інтерпретації постаті князя Святослава в повістях Юліана Опільського „Іду на вас” та Богдана Лепкого „Вадим”. Розглядається специфіка моделювання образу, авторські особливості його трактування. Наголошується на історичній достовірності, оригінальності та своєрідності авторської версії.

Ключові слова: *історична проза, моделювання, образ, інтерпретація, авторська версія.*

Разживин В.

– кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета

СООТНОШЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКТА И АВТОРСКОЙ ВЕРСИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗА КНЯЗЯ СВЯТОСЛАВА В УКРАИНСКОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ 20-30-х годов XX века

Статья продолжает серию публикаций об отечественной исторической прозе. Она посвящена проблеме художественной интерпретации личности князя Святослава в повестях Юлиана Опильского „Иду на вас” и Богдана Лепкого „Вадим”. Рассматривается специфика моделирования образа, авторские особенности его создания. Акцентируется на исторической достоверности, оригинальности и своеобразии авторской версии.

Ключевые слова: *историческая проза, моделирование, образ, интерпретация, авторская версия.*

Razzhyvin V.

– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Ukrainian Language and Literature Department, Donbas State Teachers’ Training University

THE CORRELATION OF HISTORICAL FACT AND THE AUTHOR'S IMAGE OF PRINCE SVYATOSLAV IN THE UKRAINIAN HISTORICAL SHORT NOVELS OF THE 1920-30S

The article continues a series of publications on Ukrainian historical prose. It is devoted to the problem of fictional interpretation of the figure of Prince Svyatoslav in

the short novels by Julian Opilsky "I'm Coming After You" and Bohdan Lepky "Vadym". The specificity of image modelling and author's peculiarities of its interpretation are considered. It emphasizes the historical authenticity, originality and uniqueness of the author's version.

***Key words**: historical prose, modelling, image, interpretation, author's version.*

Події часів княжої доби не раз ставали об'єктом художньої інтерпретації в західноукраїнській історичній повісті 20 – 30-х років ХХ століття. Про життя в українських землях за часів давніх князів писали В. Бірчак, В. Ґренджа-Донський, К. Гриневичева, Ф. Дудко, А. Лотоцький, О. Назарук, І. Филипчак та ін. Висвітленню саме цього періоду з життя України присвячені й повісті Ю. Опільського „Іду на вас" (1918), „Вовкулака" (1922), „Золотий лев" (1926), „Ідоли падуть"(1928) та Б. Лепкого „Вадим" (1930), „Каяла" (1935). До моделювання постаті князя Святослава автори безпосередньо звертаються у творах „Іду на вас" та „Вадим".

Постановка проблеми. У західноукраїнській історичній повісті 20 - 30-х років ХХ століття незалежно від політичних уподобань автора домінує ідея національна, державницька. Уся сюжетна лінія формується у відповідності до такого ідеологічного акцентування і має гостро виражене дидактичне, виховне спрямування. На передньому плані вже сформований персонаж, який чітко усвідомлює своє ідеологічне завдання. Оскільки доба Козаччини не могла надати для інтерпретації приклади таких героїв, то звернення до Княжих часів стає зрозумілим та виправданим. Художнє втілення постаті князя Святослава цікаве для дослідників перш за все тим, що історичні джерела досить скептично ставляться до його державотворчих візій, часто заперечуючи їх взагалі. Таким чином, дотримання письменниками ідеологічних настанов на зображення вітчизняної еліти, а саме в цій іпостасі мислилися всі князі України-Русі, неминуче призведе до певної кореляції вчинків та подій, які характеризують цього персонажа. З'ясування відповідності авторської версії історичним джерелам, відслідковування модифікацій та змін і стали головним завданням нашої розвідки.

Аналіз останніх досліджень. Через засилля ідеологічних догм і кон'юнктурних підходів процес ретельного дослідження західноукраїнської історичної повісті 20 – 30-х років став можливим лише за часів незалежності. Хоча й книгу з кількома творами Юліана Опільського було перевидано в п'ятидесяті роки у Львові в супроводі післямови П. Ящука, все ж об'єктом серйозних наукових відзивів у той час вона не стала. Статті М. Гнатюка, Р. Гром'яка, М. Ільницького, Р. Коритка, О. Нахлік, Ф. Погребенника, Р. Федоріва, що супроводжували повторні публікації наприкінці ХХ століття, фактично й дали поштовх творчим пошукам сучасних літературознавців С. Андрусів, К. Буслаєвої, Б. Вальнюка, С. Дзюрман, О. Костецької, О. Корденець, Т. Литвиненко, Н. Лупак, О. Царик та ін. Однак науковці до питання моделювання образу князя торкалися лише побіжно,

приділяючи більше уваги композиції, сюжету, архітектоніці, поетиці.

Мета статті – з'ясувати особливості співвіднесення історичних фактів та авторських версій в інтерпретації постаті князя Святослава в повістях Юліана Опільського „Іду на вас" та Богдана Лепкого „Вадим".

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж перейти до безпосереднього розгляду творів зазначимо, що повість на відміну від роману, за визначенням, не може подати життя героя у відповідності до повного життєвого шляху. Адже вона „охоплює менше коло проблем, коротший період із життя героя. Якщо в романі акцент робиться на розгортанні сюжету і розширенні кола проблем, то в повісті сюжет більш статичний: увага акцентується на глибшому аналізі одного чи кількох конфліктів, на описах" [4, с. 554]. Тому предметом інтерпретації у творах Юліана Опільського та Богдана Лепкого є не все життя князя, а лише окремі епізоди з нього.

У повісті „Іду на вас" письменник не показує всієї військової діяльності Святослава. Він зупиняє свою увагу лише на останньому поході в Болгарію, зображує також облогу військ князя в Доростолі на Дунаї та смерть від рук печенігів.

У цілому образ у художній версії письменника відповідає історіографічним традиціям, започаткованим ще літописами. Як зазначав М. Грушевський: „Святослав належить до найбільш виразних і характеристичних фігур між давніми руськими князями. Се, щоб так сказати, maximum дружинности між київськими князями. Роля князя – правителя, голови держави зовсім сходить на другий плян перед воєвничим ватажком. Се чистий запорожець на київськім столі, і він прегарно схарактеризований з сього боку в класичнім тексті нашої літописи: „Коли князь Святослав виріс і став чоловіком, почав збирати хоробрих вояків, бо й сам був хоробрий і легкий, ходив як пард і богато воював. Не возив за собою возів, ні казана, не варив м'яса, але нарізавши тоненько чи конину, чи звірину, чи воловину, пік на гулях і так їв; не мав і шатра, а підстилав на спаннє конячу опону, а в голові сідло, і такі-ж були й його вояки. А як ішов на котрий край, сповіщав наперед: «іду на вас!»" [1, с. 458].

Відсутність достовірних джерел про діяльність Святослава сприяла однобокому його зображенню лише як князя-вояка, позбавленого державницьких устремлінь. Такий погляд був характерним для більшості українських та російських істориків, зокрема на таких позиціях стояли М. Карамзін і М. Аркас. Певні сумніви щодо висвітлення цього питання виникали ще в М. Грушевського. На його думку, літописна промова Святослава, де розкриваються подальші плани князя стосовно Болгарії, свідчить про наявність не лише військових руйнівних задумів, а й про далекоглядні політичні перспективи. Дослідник жалкує, що через відсутність фактичного матеріалу вони не мають виразного окреслення: „Фактів характеристичних для Святославової політики маємо дуже мало, а

літописна традиція стала на становищі київських політиків, які осудили сі широкі ширяння князя, що занедбував за ними близші київські інтереси" [1, с. 459].

Ю. Опільський, не відступаючи від історичної правди, змалював князя хоробрим і благородним воїном. У основі його військових походів лежать лицарська звитяга та безкінечна жадоба слави. Автор підкреслює нерозуміння чи навіть неприйняття народом мети походів Святослава, про що свідчать і літописні джерела. Особливо яскраво ця розбіжність цілей проявляється у виступі представника полянських громад старого Путяти: „Слухай, князю! У тебе щире, золоте, руське серце, а не грецька їдь, ні варязький камінь. Тому і сам знаєш, що тобі не грозить у нас судьба Ігоря. Ти не Ігор, а твоя дружина, це, по найбільшій часті, таки наші діти та внуки. Це дає нам право бажати собі, щоб вони гинули для добра руської землі, а не для твоєї лише слави. Ти на полюддя не ходиш, нам ніякого діла до тебе, але наші діти гинуть з тобою, а їх вигодували ми. Не купили ми тебе, не купив ти їх. У тебе твоє право, у нас наше" [5, с. 42]. Справедливим докором і своєрідним лиховісним пророкуванням звучать його слова: „...Вкінці уважай, щоб, шукаючи чужої землі, своєї не втратив" [5, с. 43].

Загалом таке трактування подій автором цілком відповідало здобуткам тогочасної історичної науки. Однак, не зважаючи на це, авторська інтерпретація образу князя пізніше не раз ставала об'єктом критичних зауважень. Причинами цьому слугували неоднозначна оцінка діяльності Святослава сучасними науковцями та наявність інших художніх версій, що надавали можливість численних порівнянь. Зокрема М. Сиротюк твердить, що причини походів князя в повісті до наївного спрощені, що автор висвітлив відомі історичні події значно вужче від С. Скляренка [6, с. 147]. Йому справедливо заперечує М. Ільницький, вважаючи, що Ю. Опільський мав вагоміший задум: „Він хотів підкреслити необхідність установлення на Русі нових принципів політики, спрямованих на утвердження своєї державності, що вимагало зміцнення внутрішнього становища країни" [2, с. 30]. Нам здається, що в цій суперечці має рацію саме М. Ільницький. Художня версія образу Святослава, створена Ю. Опільським, розширює горизонт історичного факту, надає можливість зрозуміти державницькі устремління князя: „Болгарія, Переяславець, Дунай, золота Візантія – це рай! Коли я ішов на хозар, печенігів, в'ятичів, бажав покорити їх вам на славу, і вони покорилися перед вами. Ви стали сильнішими від усіх народів землі, навіть від кесаря, бо і він дрижить перед нами у своєму теремі. Та тепер хочу іти туди і взяти собі болгарську землю, собі і вам. Це середина землі моєї. Там вигода, достаток, сонячні поля і луги, світло і тепло, це волость Дажбога" [5, с. 43]. Інтерпретація завойовницьких походів князя на Болгарію як засобу розбудови власної держави знаходить своє підтвердження і в працях істориків, і в літописних джерелах.

Спостерігаємо в повісті і частковий відхід від історичного факту. Проявляється він у трактуванні образу Малуші, згідно авторської версії

дружини Святослава. Літопис вказує на неї як матір Володимира, сестру впливового боярина Добрині та улюбленицю княгині Ольги. Спираючись на цей факт, дослідники однозначно визнають її материнство, а ось її роль дружини викликає певний сумнів. М. Грушевський, ґрунтовно розглядаючи думки істориків щодо її суспільного статусу та походження, зазначав: „Судячи по високому становищу в дружині її брата Добрині, трудно вважати Малушу звичайною служницею (ключницею) або рабинею" [1, с. 470]. Трохи вище він називає Малушу „підложницею" Святослава, себто заперечує її роль дружини. Заради справедливості, слід зазначити, що домисел Ю. Опільського не розходиться з висновками подальших історичних досліджень. І. Крип'якевич та Н. Полонська-Василенко подають Малушу у своїх генеалогічних таблицях княжих родів як другу дружину князя.

Не збігається з даними літописів та висновками вчених і рівень спротиву болгарського війська Святославу, показаний у творі Ю. Опільського. М. Карамзін, М. Грушевський, І. Крип'якевич, спираючись на історичні джерела, засвідчують його високу інтенсивність, що призводить і до певної жорстокості зі сторони князя (згадка про посаджених на палю 20 тисяч болгар після взяття Филипополя). У повісті письменник значно применшує рівень протистояння, а стосунки дружинників із місцевим населенням змальовує майже ідилічно: „ …Лише бояри, у жилах яких пливла турецька кров, тягнули за Візантією. Простий народ слов'янського роду дружив з русинами і радів князем, що дані не брав, ніяких ворогів до краю не пускав, з мужиком поводився людяно і ласкаво. Усякому було рівне право перед лицем князя" [5, с. 81]. Тут, очевидно, на історичний шар у творі Ю. Опільського наклали свій відбиток сучасні йому політичні тенденції.

Новаторство письменника, глибина розкриття образу князя, намагання надати йому нового звучання особливо помітні в порівнянні з повістю „Вадим" іншого відомого західноукраїнського письменника Б. Лепкого, яку теж присвячено подіям часів правління Святослава. Для останнього автора характерне міцніше опертя на історичні та літописні джерела, прагнення у своїй художній версії спиратися на традиції. Відповідно до них князь у повісті „Вадим" перш за все воїн, руйнівник, який мало переймається проблемами держави, переклавши керування нею на свою матір княгиню Ольгу. „ …Коли ти в Києві, мамо, то намісників ніяких не треба. Як зарадиш, так і буде. Ти тут княгиня" [3, с. 105]. Лицарський характер князя, бажання жити лише заради слави акцентується художнім прийомом сну, який той бачить ще дитиною. Йому приснилося, що він уже завоював усі навколишні країни й опинився перед великою бідою: воювати ні з ким. Втрата ворогів призвела б до втрати сенсу життя.

У повісті Б. Лепкий звертається до подій першого походу Святослава на болгар. Але в центрі твору стоять власне не вони. Їх відгомін відчувається лише в розповідях очевидців. Великої ваги в

повісті набуває образ княгині Ольги, а разом з ним і проблема віри. В авторській інтерпретації княгиня весь час знаходиться у стані важкої душевної боротьби між власною вірою і материнською любов'ю до сина-поганина. З точки зору психології людини такий її стан цілком можливий, але він не підтверджений історичними фактами. Як і Ю. Опільський, Б. Лепкий вдається до змалювання образу матері Володимира Малуші. Її соціальний статус у творі не визначено. Княгиня Ольга постійно називає її невісткою, а сама Малуша в розмові з Святославом згадує його жінку-грекиню. Зате справді оригінальним і цікавим є інший авторський хід у моделюванні цього образу. Це версія таємного християнства Малуші. Враховуючи, що княгиня Ольга, чиєю улюбленицею вона була, – християнка, цей авторський здогад має досить реальне підґрунтя.

Близько до літописної версії передає Б. Лепкий і події, що відбуваються під час облоги Києва печенігами. Однак автор вносить до неї певні корективи. Так зокрема він робить головним рятувальником киян вигаданого героя Вадима. Річ принципово можлива, але вона суперечить історичним джерелам. У багатьох літописах, у тому числі в Іпатіївському, Львівському, першому Псковському розповідається, що допомогу обложеному Києву привів молодий хлопець (отрок). Б. Лепкий повторює майже всі деталі його походу через ворожий табір за Дніпро, відтворені у джерелах. Розбіжність проявляється лише у віці героя. Автор не вказує вік Вадима, але говорить про нього як про однолітка князя. По смерті Ігоря княгиня передала свого сина дружині. Серед дружинників Святослав найбільше полюбив Асмольда, Вадимового батька. „І Асмольд на малого князя, як на Ладо, дивився, а Вадима в теремі княгині віддав, щоб він там розуму набрався. Помінялися, виходить, дітьми" [3, с. 40]. В іншому місці твору знаходимо відомості про вік князя. „Святослав молодик, йому ще й тридцяти років нема, він як блискавка, скорий і жагучий" [3, с. 40]. Молодий чоловік і отрок особи за віком не зіставні. Зрозуміло, що в цьому випадку авторська версія суттєво відходить від історичного факту.

Таким чином, можна стверджувати, що, незважаючи на близькість у часі творення своїх повістей, автори суттєво розходяться в інтерпретації постаті головного героя. Б. Лепкий схиляється до класичної версії трактування образу Святослава, наголошуючи, перш за все, на його військовій звитязі й хоробрості. Ці ж риси підкресює й Ю. Опільський, проте намагається надати завойовницьким походам князя не лише руйнівничих, а й державницьких устремлінь. У своєму змалюванні Святослава Лепкий аж ніяк не виступає ретроградом, просто для нього в моделюванні конкретної історичної особи домінує опертя на факти, а домисел чи вимисел він допускає лише там, де чіткої фіксації події в джерелах немає або особа є вигаданою. З огляду на це, Опільський виступає в ролі новатора, оскільки намагається піддавати сумнівам усталене традиційне бачення. Для нього історичне минуле не канон, а предмет ретельного та уважного вивчення й переосмислення в

контексті сьогодення. Ці розбіжності не роблять авторські версії трактування образу князя Святослава менш привабливими, а навпаки є цікавими для сучасного читача.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в дослідженні наступних версій моделювання образу головного героя. Наприклад, багатообіцяючим виглядає питання специфіки інтерпретації постаті князя Святослава у різножанрових творах ХХ століття, з урахуванням нових досягнень вітчизняної історіографії зокрема в контексті його можливого християнства.

Література

1. Грушевський М. Історія України-Руси: в 11т., 12 кн. Київ: Наукова думка, 1991–2004.
2. Ільницький М. Людина в історії (Сучасний український історичний роман). Київ: Дніпро, 1989. 356 с.
3. Лепкий Б. Крутіж. Київ: Веселка, 1992. 390 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / Р. Гром'як, Ю. Ковалів та ін. Київ: Академія, 1997. 752 с.
5. Опільський Ю. Іду на вас. Ідоли падуть. Сумерк. Львів: Книжково-журнальне видавництво, 1958. 750 с.
6. Сиротюк М. Живий перегук епох і народів. Київ: Дніпро, 1981. 248 с.

Жижченко Л.
– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету
Боровиков М.
– студент ІІ курсу українського відділення філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету

УДК 821.161.2-31. 09''19''

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА (на прикладі роману «Пан Халявський»)

Стаття присвячена аналізу жанрових особливостей та поетики роману «Пан Халявський». У розвідці висвітлено теоретичні засади жанру роману виховання та показано вплив структурних компонентів цього жанру на природу твору.

Ключові слова: *роман виховання, характер, оповідач, проблематика, психологізм, композиція.*

Жижченко Л.
– кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета
Боровиков Н.
– студент ІІ курса украинского отделения филологического факультета Донбасского государственного педагогического университета

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА ВОСПИТАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Г. КВИТКИ-ОСНОВЬЯНЕНКО (на примере романа «Пан Халявский»)

Статья посвящена анализу жанровых особенностей и поэтики романа «Пан Халявский». В исследовании освещены теоретические основы жанра романа воспитания и показано влияние структурных компонентов этого жанра на природу произведения.

Ключевые слова: *роман воспитания, характер, рассказчик, проблематика, психологизм, композиция.*

Zhizhcenko L.

– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Ukrainian Language and Literature Department, Donbas State Teachers' Training University

Borovikov N.

– Bachelor's Degree Programme Student, Department of Philology (Ukrainian Language), Donbas StateTeachers' Training University

GENRE FEATURES OF THE NOVEL OF EDUCATION IN THE WORKS OF G. KVITKA-OSNOVYANENKO (by the example of the novel «Pan Halisvskiy»)

The article is devoted to the analysis of genre features and poetics of the novel «Pan Haljavsky». The study highlights the theoretical foundations of the genre of the upbringing novel and shows the influence of the structural components of this genre on the nature of the work.

Key words: *upbringing novel, character, narrator, problems, psychologism, composition.*

Постановка проблеми. Дослідники творчості Г. Квітки-Основ'яненка (Вербицька Є., Зубков С., Крутікова Н. Лімборський І., Походхіло М.), аналізуючи творчий доробок письменника, основну увагу зосереджували на стилі митця, особливостях зображення тогочасного побуту, на впливові ідей Просвітництва. Проте, жанрова природа роману «Пан Халявський» висвітлювалася недостатньо. Отже, актуальним є аналіз цього твору в світлі поетики роману виховання, яка достатньо вивчена М. Бахтіним.

Аналіз останніх досліджень. До останніх наукових розвідок про творчість Г. Квітки-Основ'яненка належать такі: Задорожна Л. «Семіотизація минулого в романі Г. Квітки-Основ'яненка «Пан Халявський»», Маслій І. «Образы еды в романе Г. Ф. Квитки-Основьяненко «Пан Халявский», Маслій І. «Мастерство изображения повседневной жизни провинциального дворянства в творчестве Г. Ф. Квитки-Основьяненко и Н. В. Гоголя», Береза І. «Краща жінка – неписьменна? (рецепція давньоукраїнської традиції) та ін. У згаданих розвідках досліджується значення образу їжі та символічне його наповнення, розглядається гендерний аспект творів письменника, проводиться компаративний аналіз зображення життя у творах відомих письменників.

Мета статті: дослідити особливості впливу поетики роману виховання на жанрову своєрідність роману «Пан Халявський».

Завдання статті: визначити жанрові домінанти роману виховання; з'ясувати особливості оповідної манери твору; розкрити, які чинники

впливали на становлення характеру героїв.

Виклад основного матеріалу. Роман виховання, за визначенням М. Бахтіна, – «це роман, в ідейно-тематичний центр якого покладено процес формування особистості, образ людини у процесі становлення [6, с. 492]. Головною жанровою ознакою цього типу роману є трактування людського характеру. До прикметних ознак цього жанрового різновиду Юрій Попов зараховує стійку сюжетну схему з трьох складових частин: 1. Дитинство (іноді – родовід героя) та отроцтво; 2. Роки навчання і роки мандрів; 3. Самовизначення героя. Важливу роль у романі виховання відіграє речовий світ: інтер'єр, опис одягу, речей, їжі, які виконують не тільки конкретно-відображальну функцію, але є знаками певних життєвих настанов та цінностей [6, с. 494–495].

У романі «Пан Халявський» Квітка-Основ'яненко простежує історію життя родини відставного капітана Мирона Осиповича Халявського – представника дрібного дворянства. Із чисельної сім'ї детально оповідається про особистісне становлення трьох братів: Петруся, Павлуші та Трохима. Основні сюжетні акценти твору – це сімейне виховання, навчання, смерть батьків, доросле життя героїв. Як і в інших своїх творах Квітка-Основ'яненко використовує оповідь від першої особи. Наратор у творі – Трохим Халявський, молодший із трьох братів. Із позицій його світогляду читач дізнається про життя всієї родини. Трушко оповідач порівнює минуле та сучасне й віддає перевагу мудрому життєвому устрою минулих часів: «О благословенная старина! Не могу не похвалить тебя, как было все покойно и справедливо… Возвратишься ли ты? Грустно!» [5, с. 88]. Оповідач розмірковує на такі філософські теми, як: «просвещение», «образование», «вкус», «политика» та ін. Щоправда розуміє він ці поняття по-своєму. Так, під словом «воспитывали» оповідач, в силу свого обмеженого світобачення, має на увазі не що інше, як їжу: «Мы были воспитаны прекрасно: были такие брюханчики, пузанчики, что любо-весело на нас глядеть – настоящие бочоночки!» [5, с. 33].

У творі детально розповідається про дисципліни, учителів, стосунки між учнями та ін. Зазначимо, що батьки відіграли вирішальну роль для усвідомлення дітьми важливості освіти. Старші Халявські, маючи відповідні статки, жили безтурботно. Службових обов'язків вони не мали: «жили для того, чтобы есть» [5, с. 93]. Проте добробут у сім'ї на сприяв злагоди стосунків: «Тут нам вынесут или орехов, или яблок, пастилы, повидла или чего-нибудь в этом роде и прикажут разделиться дружно, поровно и отнюдь не ссориться. Чего же так? Только лишь Петруся, как старший брат, начинает делить и откладывать свою часть, мы, подстаршие, в крик, что он несправедливо делит и для себя берет больше. Он нас не уважит, а мы – цап-царап! – и принялись хватать без счета и меры. Сестры и младшие дети, как обиженные в этом разделе, начнут кричать, плакать…» [5, с. 31] Така лінія поведінки, узаконена з

дитинства, буде витримана паничами і в юності, і в зрілі роки. Коли несподівано помирає Павлусь, братів це особливо не засмучує, бо при поділі майна по смерті батьків на одного буде менше. Показово, що тяжба за спадщину між Петрусем і Трушком триває більше восьми років.

У романі особливу увагу автор зосередив на процесі навчання та виховання дітей у сім'ї Халявських. Подружжя Халявських – Мирон Осипович та Фекла Зинов'ївна – відрізняються своїми поглядами, унаслідок чого не раз очіпок Фекли Зинов'ївни злітав з її голови. Батько не бажав, «чтобы мои дети росли дураками, и ничего не знали». Маменька вважала, що не для того вона народила дітей і «дала им такое отличное воспитание, чтобы они над книгами исчахли? Образумьтесь… не будьте детоубийцей, не губите мои утробы» [5, с. 34]. У батьківській конфронтації з питання освіти Трушко як материн улюбленець, свідомо займає позицію матері: «Какую пользу принесет учение? Когда и на что пригодятся науки? Для чего книги? Чтобы самому уснуть и усыпить других… Маменька моя правду говорит: ничто так человеку не нужно, как здоровье; Науки же – настоящие глисты» [5, с. 90]. Із часом така материнська настанова спотворює духовні основи особистості, руйнує здорові життєві принципи і, врешті, веде до моральної деградації дітей. А тому ні дячок, ні пан Тимофтей Книшевський, ні мос'є Ігнатій Галушкинський не могли жодним чином навчати молодих Халявських. У бажанні захистити своїх дітей від згубного впливу навчання, матінка, навіть, домовляється із дяком про відсутність покарання за нехтування навчанням. Свою домовленість жінка підкріплює подарунками. Поява в сім'ї вчителя Галушкинського ситуацію не змінює. Той швидко зрозумів, що чим більше він вихваляє своїх підопічних, тим більше матеріальних винагород одержує. Порожнечу заповнюють парубоцькі розваги, комічні інтермедії, які повторювались дуже часто. В іронічному світлі автор говорить про досягнення братів Халявських. Так, схильністю до розмірковування визнавався Петрусь: «Так Петруся, принявшись умствовать, находил в грамматике неполноту и полагал, что нужно добавить еще одну часть речи: брань – так он витийствовал и принялся в примерах высчитывать все возможные брани и ругательства, нарицательные и положительные». Із часом Галушкинський своєю поведінкою уподібнюється паничам Халявським. Так учні вистежують, що їхній учитель відвідує «храм радостей» та забавляється там з дівчатами. Уважаючи себе дорослими, Петрусь, Павлусь, Трохимко забезпечують собі повноправну участь у забавах, шантажуючи свого вчителя. Унаслідок цього учитель «вместо наставника стал совершенно подчинён нам» і, вже з відома учителя, учні вдавалися до злодійства, обману, підступів.

Наступна сходинка навчання (училища в місті) пов'язана з цілковито новим часопростором. На відмінну від домашнього навчання,

до якого призвичаїлись брати, у місті їх очікують нові стосунки з учителями. Наставник Галушкинський, знаючи це, дає хлопцям таку пораду: «Вашици, не забывайте, что начальник есть все, а вы – ничто» [5, с. 85]. Але й цього разу дбайлива матінка убезпечує синів. Вона послала начальнику училища подарунки, від кількості обсягу яких залежало, у який клас запишуть хлопців. Курс навчання, за висловом Трушка, значно б скоротився, якщо б батьки прислали начальнику «отменной грушовки, славящейся во всем околотке. Нас бы признали прямо философами, а через то сократили бы курс учения нашего» [5, с. 76].

За логікою життя, у братів мала б змінитися система морально-етичних цінностей, але наука зовсім не вплинула на братів. Їхні характери не зазнали жодної еволюції. Петрусь залишається войовничою натурою «горяч, вспыльчив, за безделицу, кого бы ни было, тот час по мордасу – и выходил на кулаки [5, с. 96]. Павлусь – підступний, а Трушко вкотре проявляє життєву пасивність та характерологічну аморфність. Витоки такого світобачення, очевидно, криються як в духовній атмосфері середовища, так і в батьківсько-материнській педагогіці. Уважно аналізуючи умови виховання, зазначимо, що серед людей, які оточували героїв у період їхнього особистісного становлення, не помічаємо жодного позитивного персонажа, жодної людини, яка б була носієм тверезого глузду, тому Трушко й постає носієм характерологічних рис ярмаркового дурня.

Т. Дмитренко, аналізуючи функції комічного у творчості Г. Квітки-Основ'яненка, слушно зауважує що низка чоловічих персонажів, створених письменником, позначена стереотипом ярмаркового дурня. За цим персонажем закріпилася функція демонструвати людину в кривому дзеркалі її недоліків. Стереотип дурня втілював такі вади людської натури, як: лінощі, жадібність, заздрощі, глупоту. Примітивно-утилітарний його світ пов'язаний із задоволенням потреб у їжі та сні. Цей народний сміховий тип у прозі Квітки постає уособленням нерозвиненої свідомості, простакуватості [1, с. 52]. Трушко Халявський, як і його фольклорний тип, не здатен адекватно сприймати дійсність. Він живе за особливими законами. Не вдається до аналізу й самоаналізу, цей і відділяє його стіною непорозуміння з навколишнім світом. Звідси довірливість до всього, яка приносить йому стільки неприємностей у дорослий період його життя. Якщо б не смерть матусі, Трушко за її настановою одружився б з Тетясею і в точності відтворив би модель батьківської сім'ї, бо Тетяся своїм характером схожа була на матір героя. Очевидно, Трушко був би задоволений таким станом речей, але доля внесла свої корективи. Помирає Павлусь, ідуть із життя батьки, Трушко примусово потрапляє на військову службу. Швидко повернувшись додому він, нарешті, починає самостійне життя: «приведя себя и домашнее хозяйство в устройство, я начал жить покойно… разумеется, что время для еды у меня не пропадало даром» [5, с. 142].

Дедалі виразніше постає й думка про одруження. Ідеал жінки в Трушка старосвітський: «…девка полная, крупная, ядреная, кровь как не брызнет из щек… в прочих же достоинствах разумелось недвижимое имущество… А умна ли, или добра сама и какую душу и сердце имеет – об этом никто не заботился…» [5, с. 143]. Збираючись одружитись (а він освідчувався сімнадцять разів), Трушко складав список навколишніх дівчат, розташувавши їх «по количеству и качеству их достоинства». Герой переконаний, що «Ум в супружестве для жены не нужен: это аксиома. Если и случилось бы жене иметь частичку его, она должна его гасить и нигде не показывать; иначе к чему ей муж, когда она может рассуждать» [5, с. 143].

Вагоме місце у творі займає поділ батьківського спадку між братами. Саме тому Трушко і потрапляє до Петербургу. У тексті роману чітко простежується опозиція «провінція – Петербург». Архетип ярмаркового дурня в характері Трушка виявляється в петербургзькому топосі. Провінція пов'язана з природністю, щирістю. Петербург – зі штучністю, обманом, зверхністю. Потрапивши до столиці, герой страждає від власної довірливості. Все, що з ним відбувається, він сприймає як неминучу закономірність. Орієнтуючись у всьому на власне «я», він, стикаючись з обманом, не розуміє цього. Сміх викликає комічна невідповідність пихатості Трушка й справжніх намірів людей (перукаря, шевця, багатодітної матері, ошуканої дівчини та ін.), які, звертаючись до нього з різними пропозиціями, намагалися взяти більше грошей, а ніж йому догодити. Так, до нього приїхала вдова й попросила про матеріальну допомогу. При цьому вона завірила Трушка, що добре знає його благородство «и поспешила прибегнуть к вашему сострадательному сердцу… Я облегчил её бедствие: плакал сам, утёр слезы ей и малютки пошли мною довольны» [5, с. 69]. По допомогу до героя звертається й ошукана дівчина, переконавши, що він відомий своїми благородними справами «во всех концах вселенной (каково? Вселенная знает обо мне!)... И она не раскаялась, что прибегнула ко мне…» [5, с. 163].

Ситуації абсурду супроводжують Трушка в столиці постійно, проте він не усвідомлює їх. Пізніше він все ж таки зрозуміє, що Петербург – хитре місто, яке любить гроші, проте жодних змін у його свідомості не відбувається. Він продовжує довіряти шахраєві Афанасію Горб-Маявецькому. Той за вісім років, займаючись справами його спадщини, збагачується. Хитрістю він схиляє Трушка одружитись на його донці, переписавши на неї частину свого спадку. Повагою у своїй сім'ї герой не користувався, а його діти, орієнтуючись лише на меркантильні цінності, батька сприймали як джерело матеріальних благ.

Висновки. Отже, у романі «Пан Халявський» Г. Квітка-Основ'яненко показує, як байдуже ставлення до морально-етичних основ буття веде до деградації особистості.

Література

1. Дмитренко Т. Функції комічного у творчості Григорія Федоровича Квітки

Основ'яненка. *Радянське літературознавство*. 1986. № 10. С. 50–58.

2. Єфремов С. Григорій Квітка. *Історія українського письменства*: у 2 т. Мюнхен, 1989. Т. 1. С. 407–423.

3. Зеров М. Григорій Квітка-Основ'яненко. *Твори*: у 2 т. Київ: Дніпро, 1990. Т. 2. С. 52–64.

4. Зубков С. Григорій Квітка-Основ'яненко. Життя і творчість. Київ: Дніпро, 1978. 368 с.

5. Квітка-Основ'яненко Г. Ф. Пан Халявський. *Збір. тв*.: у 2 т. Київ: Наукова думка, 1978. Т. 2. С. 5–228.

6. Попов Ю. Роман виховання. *Лексикон загального та порівняльного літературознавства.* Чернівці: Золоті литаври, 2001. С. 492–495.

Бондаренко Г.

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету

Шверова М.

– учитель вищої кваліфікаційної категорії, заступник директора з навчально-виховної роботи Олексієво-Дружківської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату № 13 І–ІІІ ступенів Донецької обласної ради

УДК 821.161.2-313.1.09''19''

СМІХ ОСТАПА ВИШНІ – ЗБРОЯ САТИРИ У БОРОТЬБІ З ТЕМНОТОЮ ТА ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розкрито основні засоби гумору і сатири у творах Остапа Вишні. Проаналізовано творчість митця різного періоду, у яких зазначено різноплановість тематики, де Остап Вишня поетизує кмітливість, мудрість українського народу, показує невичерпні джерела народного гумору. Багато уваги в гумореcках приділено національному питанню.

У циклі творів Остап Вишня змальовує природу як джерело творчого натхнення. Усмішки сатирика гармонійно й сильно пронизані життєрадісним гумором і почуттям патріотизму. Мисливська лексика вжита в переносному значенні, що й надавало його творам гумористичного спрямування. Комізм досягається не лише за допомогою гіперболи, сміх вибухає і від десятирядної "достовірної інформації". Багатозначні слова, синоніми, каламбури, авторські неологізми, контрастні новоутворені слова, несумісні метафори та метонімії, гумористично забарвлені власні назви відрізняють твори Остапа Вишні від творів інших письменників. Національний стиль гумору Остапа Вишні зумовлюється використанням українських комічних традицій, які митець черпав насамперед з фольклору.

У творчості Остапа Вишні порушено численні проблеми, що їх висувало на порядок денний народне життя. Змальовуючи життя людей і природи, письменнику притаманні художньо-філософські роздуми про єдність буття природи й окремого людського "я".

Ключові слова: *гумор, сатира, комізм, гумореcки, національний стиль гумору, життєрадісність творів, патріотизм.*

Бондаренко Г.

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета

Шверова М.
– учитель высшей квалификационной категории, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Алексеево-Дружковской общеобразовательной санаторной школы-интерната № 13 І–ІІІ ступеней Донецкого областного совета

СМЕХ ОСТАПА ВИШНИ – ОРУЖИЕ САТИРЫ В БОРЬБЕ С ТЕМНОТОЙ И ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье раскрыто основные приёмы юмора и сатиры в произведениях Остапа Вишни. Проанализировано творчество писателя разного периода, в которых указано разносторонность тематики, где Остап Вишня поэтизирует сообразительность, мудрость украинского народа, показывает неисчерпаемые истоки народного юмора. Много внимания в юморесках уделено национальному вопросу.

В цикле произведений Остап Вишня изображает природу как источник творческого вдохновения. Усмешки сатирика гармонически и сильно пронизаны жизнерадостным юмором и чувством патриотизма. Лексика охотников применяется в переносном значении, что и придавало его произведениям юмористического направления. Комизм достигается не только при помощи гиперболы, смех прорывается и от десятирядной «достоверной информации». Многозначные слова, синонимы, каламбуры, авторские неологизмы, контрастные новообразованные слова, несовместимые метафоры и метонимии, юмористически окрашенные имена собственные отличают произведения Остапа Вишни от произведений других писателей. Национальный стиль юмора Остапа Вишни определяется использованием украинских комических традиций, которые писатель брал с фольклора.

В творчестве Остапа Вишни поднято множество проблем, что их выдвигала на повестку дня народная жизнь. Описывая жизнь людей и природы, писателю приемлемы художественно-философские размышления о единстве бытия природы и отдельного человеческого «я».

Ключевые слова: *юмор, сатира, комизм, юморески, национальный стиль юмора, жизнерадостность произведений, патриотизм.*

Bondarenko H.
– Gandidate of Science (Theory of Education), Associate Professor, Ukrainian Language and Literature Departament, Donbas State Teachers' Training University
Shverova M.
– Teacher of the Highest Qualifying Category, Deputy Director of Studies and Education, Boarding-School-Sanatorium, 13, Oleksievo-Druzhkivka, Donetsk Region

OSTAP VYSHNYA'S LAUGHTER AS A WEAPON OF SATIRE IN THE STRUGGLE AGAINST DARKNESS AND BACKWARDNESS

The article dwells upon the methods of humour and satire in the works by Ostap Vyshnya. He shows the main features of people, and the richness of peoples humour. At the same time the aspects of national question are taken into consideration in his creative works.

In his works nature is the reason of creative inspiration. The smiles of the author are connected with positive humour and the feeling of patriotism.

Polysemantic words, synonyms, neologysms, phraze expressions, proverds

differs Ostap Vyshnya from other writers. National humour style is determined by Ukrainian traditions, which were the foundation of folk peculiarities. The author analysed many problems from people's life.

Ostap Vyshnya touched up serious problems in the life of simple people. Describing their life he used his own artistic and philosophy thoughts a bout nature and human individual, he pays especial attention to such problems as man and environment, man and memory, man and enternity.

He underlined the unity of nature and human being.

Key words: *satire, humour, humour works, national style of humour, cheerfulness of the works, patriotism.*

Постановка проблеми. Популярність Остапа Вишні в народі неймовірна. Остап Вишня – один із зачинателів і найкращих представників української сатирико-гумористичної літератури. Народна любов до письменника була безмежна. І хоч би як ми сьогодні хвалилися розмаїтістю нових стилів і особистих творчих манер, хоч би як закликали молодих до творення "інтелектуального", тобто новітнього гумору, проте від часів Остапа Вишні й до нині ми не бачили повторення кимось такого тріумфального сходження на літературні вершини. Поки що не видно гумориста, який би так само повів за собою мільйонні маси читати нову українську літературу.

Творчість Остапа Вишні живе активним життям у народі. І доки це триватиме, доти будуть безплідними балачки про те, сучасний чи не сучасний гумор Остапа Вишні, по-старому чи по-новому писав би він, якби творив сьогодні.

Художня література посідає особливе місце у процесі виховання всебічно розвинених людей, і тут важливі всі фактори впливу. Ми підкреслюємо цю функцію нашої літератури – не лише відображати життя, а змінювати його й насамперед людину. Усмішки Остапа Вишні прорвали запону літературної одноденщини і стали мистецькою цінністю на довгі часи. Гумор завжди був і є справою злободенною й конкретною. Навіть коли йдеться про сиву давнину, ми в гуморі шукаємо риси сучасного, а в сучасному житті знаходимо те, що в ньому й досі залишилося від старого.

Аналіз останніх досліджень. Окремі аспекти досліджуваної проблеми вже перебували в колі наукових інтересів видатних українських учених.

Значення гумористичних та сатиричних творів для формування особистості молодого покоління розглядали у своїх дослідженнях Г. Аркушин [1], А. Журавський [2], І. Зуб [3], О. Кошарна [5], В. Поліщук [7], Б. Пришва [8], Ю. Цеков [9] та інші. Так, у їх роботах використання сатиричних прийомів при вивченні художнього твору пов'язується з формуванням в учнів інтересу до літератури, активізацією навчального процесу, розвитком пізнавальних здібностей школярів тощо.

Література як вид мистецтва підсилює моральні переживання, вона є важливим фактором формування особистості учня. Але в існуючих дослідженнях недостатньо виявлені окремі форми й засоби

творення комічності на сучасному етапі.

Тому **мета роботи** полягає в теоретичному обґрунтуванні творчості Остапа Вишні в літературно-естетичному, психологічному та джерелознавчому аспектах.

Відомо, що кращі літературні твори українського гумориста і сатирика Остапа Вишні несуть у собі високий ідейний зміст, високе мистецтво, майстерність.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань:** 1) проаналізувати особливості формування художніх образів – прототипів творчості Остапа Вишні; 2) виявити риси українського менталітету через комічні засоби усмішки; 3) висвітлити проблему життя народу, природи у творчості Остапа Вишні, що сприяє формуванню моральної культури учнів.

Гумор базується на порушенні норм у певних рамках. Життєві норми, вироблені народом, відбивають його самобутність, його національну психіку. Порушення їх за певних обставин створює комічну контрастність. Поряд із комічним, спільним для всіх народів, є і таке, що може бути смішним для окремого або кількох народів. Крім того, комічне загальнолюдське може мати специфічно національну форму прояву.

Проте громадянські й естетичні позиції, на яких мала розвиватися сатира, уже в середині 20-х років треба було не лише декларувати й утверджувати, а й захищати від диктатури пролетаріату. Майстри сатири й гумору, як і об'єктивні поцінувачі художнього слова: В. Блакитний, С. Пилипенко, Остап Вишня, Юрій Вухналь, Кость Котко, В. Чечв'янський, С. Чмельов, Юх. Ґедзь, В. Ярошенко, Л. Чернов, П. Нечай, О. Ковінька, М. Годованець обстоювали право цього жанру на життєдіяльність, правдивість та художність творів.

Останнім часом багато уваги приділяється такій темі, як гумор і сатира української літератури. У статті С. Кисельова «Сучасність гумору» виділяються основні завдання гумору як жанру літератури. Автор ставить риторичне питання: чи змінюється із часом почуття гумору і самий гумор? Якими рисами визначається сучасність гумору? Як наголошує автор, досі в літературі ми стрічаємося з самоіронією від слабкості. Людина не може здійснити того, на що намірилася, не може перемогти своїх вад, і їй тільки й залишається кепкувати з себе самої. В українській літературі це та дотепність, про яку літературознавці говорять, що вона виникає за тих випадків, коли соціальні явища в цілому позитивні, прогресивні, хоч мають і деякі вади, залишки минулого. На думку автора, гумор цей ніби очищує позитивні явища від усього намуленого, допомагаючи їм повніше розкритися, стати зрозумілішими [4].

Життєвий і творчий шлях Остапа Вишні досліджував Ю. Цеков. Його монографія «Остап Вишня: до 100-річчя від дня народження» розкриває сповнений драматизму життєвий шлях видатного українського гумориста й сатирика, аналізує ідейно-тематичне

багатство, новаторський характер його творчості, оригінальну поетику геніального сміхотворця. Як зазначає Ю. Цеков, Остап Вишня був українським народним гумористом у повному розумінні цього слова: і темами, і сюжетами, і образами, і засобами комізму – у цьому причина його прижиттєвої популярності й посмертної невмирущості [9]. Письменник завжди жив радощами і бідами свого народу, вслухався в тривожне биття його неспокійного серця.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Найбільш поширенішою точкою зору серед дослідників на природу комічного є погляд, який засновується на естетичному узагальненні протиріч соціальної дійсності. Комічне охоплює найширший спектр людських дій, властивостей, якостей тощо, які можна розподілити на комічне, що виражається в діяльності людини. У якості одиниці для аналізу сутності комічного найбільш плідним є вибір саме «комічної ситуації», такої, яка б мала всі констатуючі ознаки комічного в цілому, тоді як інші різновиди комічного акцентують якісь його окремі сторони.

Гумор Остапа Вишні такий же незвичайний, як і люди, для яких він писав. Є у гумориста низка фейлетонів, що в них він викриває ворогів людства, різних за національністю, але манера зображення цих типів у стилі вбивчого народного сміху, безперечно, українська. У фейлетоні «Точна адреса» письменник глузує з американської «експедиції», що ніби розшукувала Ноїв ковчег у Туреччині, а насправді (оскільки гора Арарат, на якій, за легендою, спинився ковчег, знаходиться на кордоні СРСР) мала на меті шпигунські цілі. Остап Вишня дає «точну адресу», де слід шукати:

«Керівникові «експедиції» Смітові слід вилізти на вершечок гори Арарат, стати лицем в напрямку Кавказького кряжу й одрахувати 723 метри у лівий бік.

Пройшовши ті 723 метри, він побачить величенький кущ бузини…

Як узяти від тої бузини трохи цабе, там буде невеличке провалля, а в тому проваллі на дні лежить кістяний ґудзик од Ноєвих штанів.

Оце й є те саме місце, де зупинився Ноїв ковчег» [6, т. 4, с. 220].

У памфлеті криється гострий гумористичний підтекст. Описуючи екзотику якоїсь країни, Остап Вишня майстерно відтворює український гумористичний колорит, вживаючи в комічному плані слова рідної мови, що не властиві для країни, зображеної у творі.

Б. Пришва, дослідник словесного гумору, аналізуючи творчий доробок Остапа Вишні, звертає увагу на те, що в основі всіх мовних засобів творення гумору лежать контрасти, що виникають у свідомості мовців при порушенні мовної норми. На думку автора, новотвори Остапа Вишні – це слова, не властиві літературній мові, вони створюють комічний ефект тим, що незвично виражають поняття

[8, с.65].

Гумор ґрунтується на контрастах: говориться про позитив, а як виявляється далі, ідеться про негатив. Наприклад: «Намагаюсь думати про щось приємне. Що начальника нашого з роботи звільнили. Що сусід машину розбив». Допитливий читач одразу впізнає в цьому висловленні приписувану українцям рису ментальності, коли на запитання, чого б чоловік хотів, він відповідає: «Щоб у сусіда хата згоріла». Інші образи, що базуються на протиставленні, відвертіші: «І раб з головою академіка ще рабіший, ніж раб з головою свинопаса»; «не зачаровуйся, то не будеш розчаровуватися».

Особливої любові читача зажили «Мисливські усмішки» Остапа Вишні, єдиний у літературі випадок, коли значний за обсягом і художньою силою цикл творів гармонійно й сильно пронизаний життєрадісним гумором і почуттям патріотизму. Віриться, що навіть у затятого бюрократа, глухого, мов колода, до голосу рідної землі, «мисливські усмішки» розморозять хоч краєчок заледенілого міокарда, і хто знає, може, і в ньому забринить бодай одна іржава струна. Їхня невловима чарівність розлита невидимо по всій художній тканині, і приховує в собі незліченні багатства. Ці усмішки можуть збагатити знанням про природу, розкрити у звичайному кленовому листкові цілий світ з його радощами й трагізмом, виховати повагу до всього живого на землі, навчити щиро й незрадливо любити свій рідний край з його зелом, птаством і звіриною. З його полями й лісами. З його людьми, добрими душею і чистими помислами. Ці усмішки здатні посіяти навіть у роботизованому мозку технократа хоча б невеликий сумнів у правильності його діянь, після яких на квітучій землі лишаються отруєні моря й розідраний озонний навколоземний щит. Саме у творах цього безсмертного циклу найповніше виявилася чиста, щедра і весела душа нашого сміхотворця. Устами Остапа Вишні український народ сказав своє нищівне слово тим, хто віками гнітив і мучив його. Він був плоть від плоті народу: кожен створений ним тип, сам стиль оповіді, прийоми комізму, якими він користувався, взявши їх з українського фольклору, підтверджують сказане.

Остап Вишня ніколи не страждав од комплексу неповноцінності, котрий, як смертоносний мікроб, уразив сотні тисяч наших слабкодухих земляків, коли чотириста літ українців примушували забути свою історію, рідну мову й традиції, а, розтоптавши вікові культурні цінності й позбавивши українське слово прав громадянства, принижували як націю, що не здатна творити ні власної історії, ні оригінальної культури. Письменник багато уваги приділяє національному питанню. Своє ставлення до російських шовіністів і українських націоналістів він висловив у блискучому памфлеті «Дещо з українознавства», де на одну дошку ганьби поставив і тих, і других. Його ж позиція була позицією патріота, котрому однаково не прийнятний ні байстрюцький національний нігілізм, ні самозакоханість бездумного «щирого»

українства. «Я вважаю за українця, – писав Остап Вишня, – не того, хто вміє добре співати «Реве та стогне...» та садити гопака, і не того, у кого прізвище на «ко», – а того, хто бажає добра українському народові, хто сприяє його матеріальному й духовному розвиткові... Бо то й є справжні українці» («Думи мої, думи мої...») [6, т. 3, с. 154].

Тож Остап Вишня дивився на реальність завжди тверезо, і ця гострота самокритичності жила в ньому саме через велику любов до народу, гідність якого він завжди захищав як вірний лицар навіть коли й опинився сам на сам перед незчисленною ордою демагогів і лицемірів.

Отже, ведучи нещадну боротьбу проти міщанства, релігії, темноти, відсталості, гостро висміюючи хапуг, спекулянтів, п'яниць, бюрократів і ледарів, письменник утверджував високу загальнолюдську мораль, нове життя, високий ідеал людини.

Громадянська совість Остапа Вишні завжди стояла на чатах добра, справедливості й краси. Він був як оголений нерв трудового народу і на всі неподобства реагував гостро й негайно, як і належить істинному охоронцеві його інтересів. Письменник послідовно відстоював справедливість, стаючи на захист не тільки скривджених, про що свідчить, скажімо, фейлетон «Зойк на дорозі», де він викрив провінційних достойників, що збиткувалися над вдовою, а й захищав честь трудівника навіть від зверхнього погляду пихатого і самозакоханого бевзя («Про Юхима Кучу»). Бувало, навіть дрібний, на перший погляд, факт ставав приводом для написання надзвичайно важливого з політичного чи морального боку твору. Усмішки Остапа Вишні прорвали запону літературної одноденщини і стали мистецькою цінністю на довгі часи.

Основний інструментарій сміху Остапа Вишні – це комізм ситуацій, характерів, соціальної розстановки сил. Високо цінуючи влучний дотеп, кмітливе слово, Остап Вишня надавав великої ваги й жанровим сценкам, «моментальним» епізодам, що вимальовувались у діалогах та полілогах його персонажів.

Висновок. Отже, сам письменник засвідчив, що витоки його сатири і гумору – у невичерпній гумористичній творчості українського народу і в глибоких надрах традицій українського фольклору.

Визначальні особливості гумору Остапа Вишні – багатство відтінків і барв комічного, по-народному соковита мова, своєрідно діалогізований виклад дії, мудрий, іронічно-усміхнений погляд оповідача на порушені проблеми. Дотепні й художньо неповторні діалоги – один із основних засобів характеристики й оцінки персонажів. Діалогам притаманні неоднозначність, життєво-змістова наповненість, колоритність; у них – і безпосередня інформація про людину, обставини дії, комічна ситуація, й авторська оцінка зображуваного.

Духовно і морально багата людина та, яка уособлює в собі як національні, так і загальнолюдські моральні цінності. Саме через твори української літератури, зокрема гумориста Остапа Вишні, молодь прилучається до вивчення історії свого народу, української мови,

народного мистецтва, що є важливим чинником виховання українського менталітету, культури поведінки, естетичних поглядів, переконань, почуттів. У його творах життєтворчий зміст, близькість зображуваного до народного ідеалу.

Моральний аспект переорієнтації громадянської свідомості на проблеми моралі стає нині надзвичайно важливим через використання художньої літератури, зокрема сатири та гумору. Комізм ситуації розвивається в часовому проміжку між вираженням внутрішнього протиріччя зовні, що одночасно тягне за собою знищення об'єктивної видимості.

Тому, коли мова йде про національне виховання, не можна не згадати творчості Остапа Вишні.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у поглибленому вивченні низки актуальних питань:

1. Екологічна проблема довкілля на сучасному етапі.

Нині, коли людство стоїть на грані екологічної катастрофи, з особливою силою відчуваєш велику прозорливість Остапа Вишні, який шість десятиліть тому почав боротьбу з губителями природи, учив її любити й оберігати. «Мисливські усмішки» й сьогодні сприймаються не тільки як шедевр світової гумористики, а й як азбука святого почуття патріотизму, школа любові до рідного краю.

2. Підняття статусу загальної культури українців у всіх сферах життя, зокрема, освіта, торгівля, влада.

Своїми усмішками він стверджує, що гумор потрібний передусім для того, щоб людство весело прощалось із своїм минулим. Переважна більшість творів сатирика і гумориста є і буде надійною зброєю нашого народу в боротьбі за світле майбутнє. У боротьбі з інерцією думки та дій звичайні гасла й просвітницькі заходи не завжди давали і дають належний ефект. Для цього потрібна була переконлива дискредитація старого. І Остап Вишня зрозумів, що в такій ситуації незамінним засобом може стати сміх. Остап Вишня завжди нещадний і непримиренний, коли пише про порушників наших порядків, наших законів, нашої етики.

Література

1. Аркушин Г. Л. Уживання мисливської лексики в переносному значенні. *Українська мова і література в школі*. 2000. № 12. С. 63–67.

2. Журавський А. Ніколи не сміявся без любові: Сторінки життя і творчості Остапа Вишні. Київ: Либідь, 2003. 199 с.

3. Зуб І. В. Остап Вишня: Літературний портрет. Київ: Дніпро. 1999. 196 с.

4. Кисельов С. Сучасність гумору (полемічні нотатки). *Українська мова і література в школі.* 2001. № 1. С. 30–34.

5. Кошарна О. Е. Ніколи не сміявся без любові. Українська мова і література в школі. 2006. № 1. С. 22–31.

6. Остап Вишня. Твори: в 7 т. Київ: Дніпро, 1984.

7. Поліщук В. Т. В ім'я добра – супроти зла. *Українська мова і література в школі.* 2006. № 7. С. 32–38.

8. Пришва Б. Г. Засоби гумору у творах Остапа Вишні. Київ: Либідь, 2007.

9. Цеков Ю. І. Остап Вишня: До 100-річчя від дня народження. Київ: Т-во «Знання» УРСР, 1989. 48 с.

Ткаченко К.
– кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету
Горбунова В.
– учитель зарубіжної літератури вищої категорії Слов'янської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 10

УДК 821.161.1-2.09

СПЕЦИФІКА ПІДТЕКСТУ В ДРАМАТУРГІЇ А. П. ЧЕХОВА

У статті запропоновано розуміння підтексту як коментар, необхідний для правильного сприйняття п'єси. Поняття "підтекст" було введено К.С. Станіславським, для якого воно - психологічний інструмент, що інформує глядача про внутрішній стан персонажу.

Ключові слова: *драматургія, підтекст, п'єса, сюжетна лінія.*

Ткаченко К.
– кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета
Горбунова В.
– учитель русского языка и зарубежной литературы высшей категории Славянской общеобразовательной школы І–ІІІ ступеней № 10

СПЕЦИФИКА ПОДТЕКСТА В ДРАМАТУРГИИ А. П. ЧЕХОВА

В статье предложено понимание подтекста как комментарий, необходимый для правильного восприятия пьесы. Понятие "подтекст" было введено Л. С. Станиславским, для которого оно – психологический инструмент, информирующий зрителя о внутреннем состоянии персонажа.

Ключевые слова*: драматургия, подтекст, пьеса, сюжетная линия.*

Tkachenko K.
– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Russian Language and Literature Department, Donbas State Teachers' Training University
Gorbunova V.
– World Literature Teacher of the Highest Qualifying Category, Comprehensive School 10, Sloviansk

PECULIARITY OF SUBTEXT IN A. CHEKHOV'S DRAMA

The article offers an understanding of the subtext as a commentary is necessary for the correct perception of the play. The concept of "subtext" was introduced by L.S. Stanislavsky, for whom it is a psychological tool, informs the viewer about the internal state of the character.

Key words: *dramaturgy, subtext, play, storyline.*

Постановка проблеми. Поняття підтексту є дуже актуальним в світовій драматургії. Підтекст – явище парадигматики тексту. В основі його розпізнавання лежить здатність людини до паралельного сприйняття двох, дистанційованих один від одного, але семантично

пов'язаних між собою повідомлень.

Аналіз останніх досліджень. У пропонованій статті наводиться оцінка концепцій специфіки використання підтексту в драматичних творах А. П. Чехова.

Мета дослідження – розглянути поняття підтексту в драматургії А. П. Чехова.

Для досягнення мети дослідження були поставлені такі **завдання:** 1) проаналізувати специфіку підтексту в п'єсах А. П. Чехова; 2) охарактеризувати своєрідність драматургії А. П. Чехова.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підтекст залежить від сценічних ситуацій, від характеристики персонажів і, взагалі, від інтерпретації режисера. Тому театр здатний, точно дотримуючись тексту, дати йому зовсім несподіване тлумачення. Так, у багатьох драматургів театру символізму, в драматургії театру абсурду і парадоксу слово як засіб раціонального пізнання втрачає свій конкретний зміст і перетворюється на фонетичне звучання. Це призводить до прагнення посилити роль підтексту в постановці. Підтекст виникає тоді, коли дія і текст не збігаються. Дуже часто ми спостерігаємо сцени, коли персонаж явно говорить не те, що він переживає і відчуває. Особливо це помітно в драматургії А. П. Чехова.

Як відомо, підтекст виступає потужним засобом поглибленого зображення внутрішнього світу людини.

Більшість з дослідників чеховської драми звертали увагу на особливу роль паузи в її поетиці.

Великою кількістю пауз найчастіше пояснюється виняткова музикальність чеховського діалогу. Однак, драматур, як відомо, не поділяв захоплення елегійним стилем Художнього театру. «Ритмічна своєрідність діалогу у Чехова не зводиться до пауз, і не всі паузи у нього підпадають під визначення "у роздумах". В останній дії "Вишневого саду" таких взагалі немає. У драматургії Чехова поряд з "зонами мовчання" є і антиподи пауз. І ті, й інші пов'язані з дією другого плану і нерідко виконують однакові функції, в той самий час яскраво розрізняючись між собою стилістично» [1, с. 28]. Існує думка, що драмі не надто доступний "потік свідомості": «Складні й різнопланові, що не володіють визначеністю переживання, доступні в повній мірі тільки епічній формі – внутрішнього монологу, що супроводжується його авторськими характеристиками.» [2, с. 85].

На відміну від пауз, чеховськє мовчання непроникне. Для його характеристики не дуже підходить і вираз "ніщо", оскільки занадто виразно вказує на традиції апофатичного богослів'я. У Чехова такої визначеності немає, хоча деякі паралелі в цьому випадку, можливо, і не залишаться безрезультатними. Мовчання - останній рівень чеховського підтексту. Воно вбирає в себе зміст пауз і антипауз (антипауза часто є ніщо інше, як невдала спроба промовчати), але не вичерпується цим. Розрізняючись стилістично, паузи і антіпаузи роблять прозорим другий план дії. Підтекст мовчання залишається у Чехова загадкою.

Глибокі філософські основи чеховських роздумів про вишневий сад і його долю ведуть до головного в цій п'єсі – до думки про людей,про їх життя в минулому, сьогоденні й майбутньому. Історія вишневого саду, ставлення до нього героїв виявляє і пояснює їх характери і психологію.

Минуле і сьогодення - вельми значні категорії в "Вишневому саді". Філософський зміст п'єси укладено в прощанні нової, молодої, прийдешньої країни з Росією, що відживає. Минуле, сьогодення і майбутнє в п'єсі уособлюють персонажі «Вишневого саду». Такими є Раневська, її брат Гаєв, відданий їм старий слуга Фірс. Для цих героїв все найкраще залишилося в минулому. Для інших (Аня, Петя Трофимов) - це тільки початок прекрасного майбутнього, нового життя з новою метою, новим щастям, новою країною.

У п'єсі повернення від теперешнього до минулого пов'язано не тільки з деякими героями, але і з багатьма деталями твору. Про давню давнину нам нагадують старі камені, столітня шафа, вишня, з якою зараз не знають, що робити, а ось сорок-п'ятдесят років тому вона приносила великий дохід. Крім того, в п'єсі згадується, що шість років тому помер чоловік і потонув син Раневської, вже три роки бурмоче сліпий Фірс і т. д. Від сьогодення в майбутнє в "Вишневому саду" відкривається дорога тільки для Ані, Варі, Петі і Лопахіна. "Так, час йде", – зауважує сам Лопахін [3, с. 278].

Взагалі, символіка і підтекст грають в п'єсах Чехова величезну роль. Цим твори А. П. Чехова близькі такому напрямку мистецтва як модернізм. Саме символіка і підтекст висловлюють авторську позицію, "пророкують" розвиток сюжету, створюють певну атмосферу. Так, протягом всієї п'єси за сценою лунає стукіт сокири, що символізує неминучу загибель старої Росії. Крім того, про неможливість повернення минулого свідчить те, що в кінці п'єси в забитому будинку забувають старого Фірса, який там і вмирає. Символічно, що вишневий сад продають саме на торгах, з молотка. Це говорить про суперечливе ставлення автора до нового часу.

Усі герої в "Вишневому саді" чітко поділяються на дві групи, які начебто не чують один одного, не можуть знайти спільної мови. Не дивно. Адже одні з них залишилися в минулому, інші крокують в майбутнє. Невблаганний час розділяє їх. Насправді, час - ще одна дійова особа, може статися, найголовніша в п'єсі. Він - незримий, але тим більше його значення. Час не стоїть на одному місці, йому властивий рух. Рух властивий і історичному процесу, життю. «Чехов А. П., індивідуальність якого полягає в тому, що він зробив новаторський перехід від російської класики до сучасної літератури, продовжує залишатися однією з центральних фігур для дослідників» [1, с. 102].

В першу чергу це стосується його драматургії, яка не припиняє бути обговорюваною і отримує нове осмислення як на батьківщині письменника, так і за кордоном.

А. П. Чехов розробляв структуру театральної п'єси, в якій поряд з текстом важливу роль відіграють паузи, уривчасті фрази, нескладні розмови, що приховують справжні почуття і думки героїв - елементи, що згодом дозволили Чехову створити знаменитий підтекст його п'єс. Її інсценування вимагає багатьох скорочень, вилучення близько двох третин тексту, що може привести до спотворення її основного змісту.

Здійснене дослідження дозволяє зробити такі **висновки**.

Величезна пізнавальна сила драм А. П. Чехова для читача, для глядача безперечна, і перед театрами стоїть відповідальне завдання великого значення: знайти нові ключі до повного розкриття всіх «затаєних» в п’єсах Чехова великих і малих ідейних моментів, соціального змісту.

Таким чином, в основі поглядів Чехова-драматурга лежить відраза до сюжетної штучності, театральності і ефектів старого театру. На сцені усе повинно бути так само просто, як і в житті, — ось гасло А. П. Чехова драматурга-реаліста, вимогливого і чуйного художника. Ця обов’язкова простота зовсім не виключала, з точки зору Чехова, свіжості і оригінальності драматургічної форми. У одному з листів він заявляє: «Хто винайде нові кінці для п’єс, той винайде нову еру. Герой або одружуйся, або застрілюйся, іншого виходу немає!» [3, с. 46]. Про ці ж новаторські спрямування говорить його фраза: «Сюжет має бути новий, а фабула має бути відсутньою» [3, с. 51].

Перспективи подальшого розвитку ми вбачаємо у поглибленому вивченні низки актуальних питань: взаємодія сюжету та підтексту в п’єсах, своєрідність художнього миру драм А. П. Чехова.

Література

1. Берковский Н. Я. Литература и театр. Москва: Наука, 1969. 173 с.
2. Громов М. В. Чехов. Москва: Молодая гвардия, 1993. 398 с.
3. Чехов А. П. Повне зібрання творів і листів. Москва: Наука, 1976. Т. 2. 221 с.
4. Чехов А. П. Вибрані твори. Ленинград: Лениздат, 1974. 704 с.

Брусиловская М.
– студентка ІІ курса англо-немецкого отделения филологического факультета Донбасского государственного педагогического университета
Казаков И.
– кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета

УДК 821.161.1’06

КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ БЫТИЯ И ЛИТЕРАТУРОЦЕНТРИЗМА В ПОВЕСТИ В. ПЬЕЦУХА «НОВАЯ МОСКОВСКАЯ ФИЛОСОФИЯ»

В статье доказывается, что постмодернистская интертекстуальность повести В. Пьецуха «Новая московская философия» превращается в концепцию интертекстуальности самого бытия, которое

становится вторичным по отношению к литературе и строится по тем принципам, сюжетам и схемам, которые ранее были воплощены в художественных текстах.

Ключевые слова: *постмодернизм, интертекстуальность, литературоцентризм.*

Брусіловська М.

– студентка ІІ курсу англо-німецького відділення філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету

Казаков І.

– кандидат філологічних наук, завідувач кафедри російської мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету

КОНЦЕПЦІЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ БУТТЯ ТА ЛІТЕРАТУРОЦЕНТРИЗМУ В ПОВІСТІ В. П'ЄЦУХА «НОВА МОСКОВСЬКА ФІЛОСОФІЯ»

У статті доводиться, що постмодерністська інтертекстуальність повісті В. П'єцуха «Нова московська філософія» перетворюється у концепцію інтертекстуальності самого буття, яке виявляється вторинним по відношенню до літератури та будується за принципами, сюжетами та схемами, які раніше були втілені в художніх текстах.

Ключові слова: *постмодернізм, інтертекстуальність, літературоцентризм.*

Brusilovska M.

– Bachelor's Degree Programme Student, Department of Philology (English and German Languages), Donbas State Teachers' Training University

Kazakov I.

– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Head of the Russian Language and Literature Department, Donbas State Teachers' Training University

CONCEPT OF INTERTEXTUALITY OF BEING AND LITERATURE-CENTRISM IN THE STORY "NEW MOSCOW PHILOSOPHY" BY V. PIETSUKH

The article proves that the postmodernist intertextuality of the story "New Moscow Philosophy" by V. Pietsukh turns into the concept of the intertextuality of being itself, which becomes secondary in relation to literature and is based on the principles, plots and schemes that were previously embodied in artistic texts.

Key words: *postmodernism, intertextuality, literary-centrism.*

Постановка проблемы. Интертекстуальность широко используется в произведениях русского постмодерна, в которых пародируются стилевые приемы, сюжеты, образы классической литературы. Тем самым разрушаются стереотипы, схемы и стандарты человеческого сознания и восприятия жизни. Постмодерн с недоверием относится к системам, претендующим на универсальное учение о бытии, он критически пересматривает все культурное наследие человечества. Вместе с тем постмодернистской поэтике свойственна постоянная готовность к самокритике и автоиронии. Игра с пратекстом, в результате, может привести к тому, что он неожиданно возводится на

пьедестал, и объектом пародии становится уже не «старый», а «новый» текст. В этом отношении показательна повесть русского писателя В. Пьецуха «Новая московская философия» (1989).

Анализ последних публикаций. Сразу после выхода в свет повесть В. Пьецуха вызвала оживленную дискуссию в литературоведческой среде. Позже были предприняты попытки соотнести произведения писателя с определенным литературным направлением. В. Пьецуха относили к «ироническому авангарду», «новой волне», «другой прозе» [4, с. 136–144] и даже к «жанру маразма» [см. 2]. Современное литературоведение рассматривает творчество В. Пьецуха в парадигме постмодернизма. Несмотря на то, что писатель, по сути, стоит у истоков формирования русского постмодернизма, его творчество находится на периферии исследовательского интереса. Показательно, что в учебном пособии И. С. Скоропановой «Русская постмодернистская проза» отсутствует анализ произведений В. Пьецуха, а его имя упоминается мимоходом [6, с. 350, 351]

Целью настоящей статьи является анализ интертекстуального поля «Новой московской философия» В. Пьецуха.

Изложение основного материала. События повести происходят в московской коммунальной квартире № 12 по Петроверигскому переулку; крохотную темную комнатушку в ней занимает старушка Александра Сергеевна Пумпянская, бывшая владелица не только этой квартиры, но и всего дома. Загадочное исчезновение и одинокая смерть Александры Сергеевны растревожили мирно-рутинную жизнь ее соседей. Одни – старик Фондервякин, графоман-демагог Валенчик, Анна Олеговна Капитонова и слесарь Душкин – начинают борьбу за освободившуюся жилплощадь. Других – бывшего «афганца» дворника Чинарикова и фармаколога Белоцветова – случившееся подвигает на бытийственные споры о добре и зле, смысле жизни человека.

Подобный сюжет вполне годился бы для традиционного реалистического произведения, если бы повествование не было насквозь пропитано пародийными литературными аналогиями и реминисценциями, обязательными для постмодернистского текста. Анонимный повествователь с удовольствием цитирует «Пиковую даму», рассказывая о возникновении в квартире № 12 «привидения», которое, как выясняется в конце повести, было всего лишь проекцией фотографии отца Пумпянской [5, с. 191]. Появление участкового Рыбкина заставляет жильцов, готовых начать потасовку из-за дележа комнаты, замереть, подобно героям «Ревизора», в немой сцене: «… Фондервякин так и остался стоять с гусятницей в правой руке, на лице Душкина застыл боевой оскал, Чинариков замер в некой примирительной позе, поскольку он уже было собрался Фондервякина с Душкиным разнимать, и даже Петр, которому еще было рано побаиваться милиции, одну ножку опасливо задержал под табуретом, а

другую опасливо же вытянул вперед как бы для маленького батмана» [5, с. 256–257]. Описание комнаты Чинарикова, в которой находятся бюст Апухтина и портрет Хемингуэя, напоминает кабинет Евгения Онегина. Рассуждения Белоцветова о том, что «многого можно достичь, если просто-напросто объяснить людям, что гадить ближнему – занятие трудоемкое и частенько себе дороже, а не гадить – выгодно, весело и легко», – воспринимаются как пародийный отголосок теории разумного эгоизма «новых людей» Чернышевского [5, с. 263]. Аналогии, которые проводит тот же Белоцветов, между фазами жизни человека и этапами истории человечества являются иронической аллюзией предисловия к «Кромвелю» Гюго [5, с. 265]. С мыслями Ивана Карамазова о слезинке ребенка прямо соотносится вопрос Ивана Чинарикова: «Но сизари-то зачем болеют?» [5, с. 212]. Все повествование сконцентрировано вокруг «квартирного вопроса», который, как заметил еще Воланд, испортил москвичей.

Но больше всего аналогий возникает с «Преступлением и наказанием». Автор прямо соотносит свою повесть с романом Достоевского. Повествователь прибегает и к прямым цитатам [5, с. 165, с. 195, с. 233, с. 273], и к перекличке образов (Митя Началов – Родион Раскольников, Люба Голова – Соня Мармеладова, Фондервякин – Мармеладов, Пумпянская – Алена Ивановна, участковый Рыбкин – Порфирий Петрович; в конце повести появляется даже Петр Петрович Лужин), и к сюжетным ассоциациям (поминки Пумпянской – поминки Мармеладова; диалоги раскаявшегося Мити и Любы – диалоги Раскольникова и Сони). А вот как Пьецух описывает квартиру № 12: «внешние створки [двери. – *М. Б., И. К.*] выкрашены в подло-коричневые»; «небольшое запылившееся окошко»; «зеркало ... замутившееся от времени»; «телефонный аппарат, в двух местах залатанный изолентой»; «коридор … узок, высок и темен, как расщелина в леднике», «два старых электрических счетчика и прохудившийся медный чайник» и т.п. [5, с. 171–172]. Такое обилие тропов с семантикой убогости и запущенности вполне соотносится с описанием комнаты семейства Мармеладовых.

Интертекстуальность повести Пьецуха преднамеренна: автор прибегает к такому количеству цитат, литературных ассоциаций и аллюзий, пытаясь разрешить вечный вопрос эстетики и литературоведения – вопрос о соотношении искусства и действительности, литературы и жизни. Представляя происшедшее в квартире № 12 как действительную жизненную историю, повествователь постоянно сопоставляет «литературный», петербургский вариант трагедии и «реальный», московский.

Как и в «Преступлении и наказании», в «Новой московской философии» происходит не столько столкновение характеров, сколько столкновение мировоззрений. Каждый из жильцов двенадцатой квартиры является носителем какой-либо идеи, комплекс которых и

составляет в итоге новую московскую философию. Вот некоторые из основных ее положений: «А хоть бы и чуланчик…все равно дай сюда!», «Ради расширения метража можно и голову проломить» (Анна Олеговна) [5, с. 180, с. 279], «Только давайте без демагогии! А то совесть какую-то приплели…» (Митя Началов) [5, 188], «Я ее [комнату. – *М. Б., И. К.*] требую не потому, что она мне нужна, а из принципа, чтобы этой интеллигенции досадить» (слесарь Душкин) [5, с. 256].

В основе новой московской философии лежит принцип «каждый за себя», разъединяющий людей, души которых разъедает проказа равнодушия и стяжательства. Пьецух рисует мир, в котором тело умершей старушки может больше суток находиться на скамейке в центре Москвы и не вызвать ни у кого ни сострадания, ни даже любопытства; мир, в котором даже дети убеждены, что «главное в жизни – это знать, где что лежит» [5, с. 232], а не правда, совесть и любовь, как наивно полагает Белоцветов.

Именно Белоцветов пытается противостоять человеческой подлости. Он утверждает, что зло трансцендентально и противоестественно изначально доброй природе человека. Фармаколог-идеалист не только всерьез говорит о медикаментозном способе борьбы со злом, но и сам, стремясь изжить стойкий порок литературных персонажей XIX века, пытается преодолеть пропасть, разделяющую слово и дело. Но попытка Белоцветова вступиться за пожилого человека заканчивается избиением заступника. Когда же Белоцветов объяснит причину своего поступка Юлии Голове («Вот я решил третьего дня, что буду вгрызаться в любое зло, в каком бы виде оно мне не встретилось, – и вгрызаюсь!..»), та холодно посмотрит на него и скажет: «Теперь я понимаю, почему вы живете холостяком» [5, с. 237]. При всем благородстве своей философии Белоцветов не дотягивает не только до Дон Кихота, но и до Рудина.

Рассуждения и поступки фармаколога окрашены авторской иронией: слишком уж они наивны и далеки от жизни, что и позволяет юному акселерату Началову веско заявить Белоцветову: «Жизнь это одно, а философия – это совсем другое» [5, с. 230]. Не случайно все доводы Белоцветова легко разрушаются в спорах с дворником Чинариковым – человеком, который прошел через войну в Афганистане, хорошо узнал неприглядную изнанку жизни и пришел к выводу о том, что «бессмысленного зла в природе предостаточно, а добра вообще никакого нет» [5, с. 212].

Несмотря на то, что Белоцветов и Чинариков отстаивают диаметрально противоположные точки зрения, споры их носят какой-то вялотекущий, перманентный характер, они лишены остроты и накала споров героев Достоевского. Автор посмеивается над своими доморощенными философами, в спорах которых так никогда и не родится истина, а если и родится, то ее резонанс не выйдет дальше

кухни коммунальной квартиры.

В других героях повести также нет тех страстей и концептуальных идей, которые терзали души персонажей «Преступления и наказания». Если Родион Раскольников совершает свое преступление, стремясь осчастливить своей деятельностью других людей и желая доказать, что он не «тварь дрожащая», то Дмитрий Началов хотел только подшутить над Пумпянской. Он не планировал убийство и не ожидал, что вид созданного им «привидения» приведет старушку к гибели. А сама Пумпянская уж и вовсе не похожа на Алену Ивановну. Старуха-процентщица в романе Достоевского превращается в настоящий символ страшного мира, а Александра Сергеевна «представляла собой махонькую интеллигентную старушку с худым лицом, очень опрятную, вообще источавшую впечатление приятно пахнущей новизны» [5, с. 168–169]. Да и нет у Пумпянской ни денег, ни власти, и живет она, как будто въехав в «хоромы» Раскольникова, в маленькой и темной комнатушке, которую соседи называют чуланчиком. С Аленой Ивановной ее сближает, помимо преклонного возраста, лишь то, что и она «могла возбуждать в соседях рудиментарную классовую неприязнь, поскольку, как ни крути, а она была природной хозяйкой двенадцатой квартиры… Куйбышев она называла Самарой, по подозрениям, не признавала новую орфографию и однажды сказала про Николашку Кровавого – государь» [5, с. 173].

Как ни страшен и безобразен был тот мир, который изобразил Достоевский, этот мир, по крайней мере, формировал ярких и сильных людей. Современная же действительность изображена Пьецухом как жалкая пародия на ее литературный «эквивалент» – и, в результате, лишь отдаленным подобием Порфирия Петровича становится участковый Рыбкин; Фондервякин, ждущий смерти Пумпянской, похож на Мармеладова только тем, что «не дурак выпить» [5, с. 258]; а Люба, по замечанию самого автора, «не только не Соня, но даже до такой степени в этой истории неприметна, – точно ее и нет» [5, с. 258]. Вывод повествователя грустно-ироничен: «…настоящая история будет попроще и пожиже санкт-петербургского варианта… Уже нет того надрыва в характерах и разгула личного чувства, той скрупулезности бытия и саднящей углубленности мысли, из которой родятся величественные безобразия, – все как-то квело, несмело, обыкновенно» [5, с. 258]. Нет места наполеоновской идее в новой московской философии – слишком велика эта идея, не помещается на прокрустовом ложе выхолощенной жизни. И если идеалист Белоцветов усматривает в произошедшем с Пумпянской нечто трансцендентальное, новый «тур противоборства добра и зла», то прагматик Чинариков утверждает, что все намного проще и пошлее [5, с. 262].

Все повествование, в конечном счете, превращается в своеобразное художественное доказательство знаменитого тезиса

Р. Барта «мир как текст». При этом первоисточником оказывается именно текст («…не исключено, что слово-то и было вначале, что все впоследствии по писаному-то и пошло» [5, с. 274–275]), а жизнь становится жалкой производной от литературы. «И это неудивительно, иронично полемизирует автор с традиционным представлением об искусстве как о форме отражения действительности, – потому что художественное есть правило, а жизненное – частные случаи из него» [5, с. 259].

Выводы. Как видим, интертекстуальность «Новой московской философии» перерастает в концепцию литературоцентризма и интертекстуальности самого бытия, которое, как следует из повести, вторично по отношению к литературе и строится по принципам, сюжетам и схемам, запечатленным прежде в художественных текстах.

Литература

1. Горностаева С. А. Проблема литературоцентризма в повести В. А. Пьецуха «Новая московская философия». *Национальный стиль русской литературной классики*. Москва: МГПУ, 2017. С. 33–41.

2. Етоев А .А. Ты научил грамоте эфиопа, товарищ литературный критик? Заметки о литературных войнах и писателе Вячеславе Пьецухе. URL: http://www.litkarta.ru/dossier/a-ty-nauchil-efiopa/dossier_7090/ (дата обращения: 16.06.2019).

3. Курицын В. К ситуации постмодернизма. *Новое литературное обозрение*. 1994. № 11. С. 197–223.

4. Нефагина Г. Л. Русская проза второй половины 80–х – начала 90–х годов XX века. Минск, 1998. 231 с.

5. Пьецух В. А. Новая московская философия: Хроника и рассказы. Москва: Московский рабочий, 1989. 336 с.

6. Скоропанова И. С. Русская постмодернистская литература: учеб. пособие. Москва: Флинта, Наука, 2001. 608 с.

МЕТОДИКА ЛІТЕРАТУРИ

Клець О.
– кандидат філологічних наук, заступник директора з виховної роботи Краматорського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І – ІІІ ступенів № 6 – дошкільний навчальний заклад»

УДК 37.02+82-31

ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлено проблему упровадження технології змішаного навчання (зокрема, моделі «зміна робочих зон») у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів України на прикладі інтегрованого курсу «Література. Російська та зарубіжна» (або «Зарубіжна література»), проаналізовано переваги означеної освітньої технології та необхідні умови для організації занять за моделлю «зміна робочих зон».

***Ключові слова**: змішане навчання, робоча зона, зміна робочих зон, ротація.*

Клец О.
– кандидат филологических наук, заместитель директора по воспитательной работе Краматорского учебно-воспитательного комплекса «Общеобразовательная школа I – III ступеней № 6 – дошкольное учебное заведение»

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УКРАИНСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье освещена проблема внедрения технологии смешанного обучения (в частности, модели «смена рабочих зон») в учебный процесс общеобразовательных заведений Украины на примере интегрированного курса «Литература. Российская и зарубежная» (или «Зарубежная литература»), проанализированы преимущества данной образовательной технологии и необходимые условия для организации занятий соответственно модели «смена рабочих зон».

***Ключевые слова**: смешанное обучение, рабочая зона, смена рабочих зон, ротация.*

Klets O.
– Candidate of Science (Linguistics), Deputy Director for Education, Combined Pre-School/Secondary School Educational Establishment № 6, Kramatorsk

THE EXPERIENCE OF INTRODUCTION OF THE BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN THE UKRAINIAN COMPREHENSIVE SCHOOL

The article highlights the problem of blended learning technology introduction (in particular, the "work areas changing" model) in the educational process of Ukrainian general educational institutions through the example of the integrated course "Literature. Russian and foreign" (or "Foreign literature"), the advantages of the mentioned educational technology and the necessary conditions for classes organization according to the "work areas changing" model are analyzed.

***Key words:** blended learning, work area, work areas changing, rotation.*

Постановка проблеми. Починаючи з 2006 року в навчальних закладах США, Європи та Південно-Східної Азії широко практикується змішане навчання. Ця новітня технологія навчання поступово впроваджується в освітню систему України. Важливим є розуміння її сутності, можливостей, переваг та недоліків, набуття вчителями практичних навичок з упровадження цієї технології в загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень. У пропонованій статті аналізуються теоретичні засади технології змішаного навчання з опорою на розробки Ю. Чжао, Дж Р. Янга, Т. В. Долгової, Н. В. Андрєєвої, О. Ісакієвої. Окремо увага приділена моделі «зміна робочих зон», впровадження якої у школах здатне значно підвищити ефективність навчання в середніх та старших класах. Наведено один з варіантів організації роботи за означеною моделлю на уроках з інтегрованого курсу «Література. Російська та зарубіжна» (або курсу «Зарубіна література») у середніх класах на прикладі 6 класу.

Метою статті є презентація практичного досвіду впровадження моделі змішаного навчання «зміна робочих зон» в процесі викладання курсу «Література. Російська та зарубіжна» (або курсу «Зарубіна література») у середній школі на прикладі циклу уроків з теми «Ч. Діккенс. «Різдвяна пісня в прозі: святочне оповідання з привидами» (6 годин).

Означена мета передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) аналіз основних теоретичних положень технології змішаного навчання та моделі «зміна робочих зон»; 2) викладення досвіду організаційно-підготовчої роботи до впровадження означеної моделі в освітній процес; 3) наведення конкретних прикладів завдань (розподілених за темами), які можна запропонувати учням 6 класу під час вивчення творчості Ч. Діккенса за моделлю «зміна робочих зон».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Змішане навчання (англ. «Blended Learning») – це поєднання традиційних форм аудиторного навчання з елементами електронного навчання, в якому використовуються спеціальні інформаційні технології, такі як комп'ютерна графіка, аудіо та відео, інтерактивні елементи тощо [6]. Це не просто використання сучасних інтерактивних технологій на додаток до традиційних, а якісно новий підхід до навчання, що трансформує клас.

Сучасне навчання вимагає від учителя все більше застосовувати на уроках цифрові технології, особливо зважаючи на те, що у багатьох школах України для цього є технічні можливості. Раціональне використання комп'ютерних технологій під час навчання має певні переваги над традиційним. Необхідно звернути увагу на те, що такі якості цифрових освітніх ресурсів, як надмірність, різноманітність завдань та форм пред'явлення навчальної інформації, різнорівневість змісту дозволяють реалізувати за його допомогою принцип

варіативності змісту, забезпечити гнучкість та адаптивність освітнього процесу, що створює умови для персоналізації навчання. Наведений принцип передбачає різноманітність навчальних матеріалів, форм організації навчального процесу, що забезпечує самореалізацію кожного учня через можливість вибору типу, виду та форми діяльності у відповідності до його особистих уподобань. Як результат, стає можливим нелінійне освоєння навчального матеріалу та врахування в процесі навчання особливостей учнів, що робить цифрові освітні ресурси невід'ємною частиною змішаного навчання.

За умов правильного та повноцінного застосування змішане навчання працює на формування цінних якостей особистості, які також відомі як навички XXI століття:

– здатність до комплексного вирішення проблем, до урахування всіх аспектів задачі, що розв'язується;

– критичне мислення, здатність обирати достовірні джерела та відбирати інформацію, яка є дійсно необхідною для вирішення проблеми;

– креативність, здатність творчо опрацьовувати наявну інформацію, синтезувати нові ідеї та рішення;

– командна роботи, вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми, шукати однодумців та створювати команди;

– вміння та прагнення вчитися протягом усього життя;

– вміння приймати рішення та бути за них відповідальними.

Безперечно, змішане навчання, як і будь-яка інша інноваційна технологія, вимагають часу та додаткових зусиль з боку вчителя щодо формування навчальної культури класу. При застосуванні змішаного навчання основний акцент робиться на формуванні навичок самостійної роботи, групової роботи, взаємодопомоги та комунікативних компетенцій [4].

Важливою організаційною особливістю є реструктурування навчального простору: виділення робочих зон, а в деяких випадках навіть повна відмова від класно-урочної організації навчального часу та простору.

З технічного боку обов'язковою умовою реалізації змішаного навчання є використання комп'ютерів. Це можуть бути комп'ютери або мобільні класи, комп'ютери в шкільній бібліотеці, особисті мобільні пристрої учнів. Необхідно звернути увагу на те, що змішане навчання не вимагає обов'язкової наявності пристрою в кожного учня в один й той самим момент часу.

Зміна методики навчання – одна з головних ознак змін при впровадженні змішаного навчання. Учитель використовує методичні прийоми, спрямовані на ефективне використання технологій та поширення інформаційно-освітнього середовища. Підтримуються методи навчання, спрямовані на розвиток навичок мислення високого рівня, життєвих навичок, навичок для кар'єри та роботи, навичок

вирішення проблем. Поширюються навчальні методи з опорою на колективну взаємодію, співробітництво, само- та взаємонавчання. У змішаному навчанні важлива практика розробки та обміну цифровими освітніми ресурсами.

У технології змішаного навчання виділяють декілька моделей, однією з яких є «зміна робочих зон» (або модель ротації). На нашу думку, це найбільш легка для впровадження в школі, ефективна, доступна як для вчителя, так і для учнів 5–11 класів модель. Ця модель передбачає чергування діяльності для груп учнів у рамках одного уроку, що особливо ефективно при організації практичних робіт [5]. Можливо також, що зонування робочих місць буде пов’язане з теоретичним дослідженням проблеми, виконанням практичних або тестових завдань, роботою з електронними освітніми ресурсами, створенням інформаційних продуктів.

Існують певні особливості планування та проведення уроку на основі моделі «зміна робочих зон» [1].

По-перше, збільшення кількості робочих зон не повинно бути самоціллю. Кількість зон визначається, з одного боку, змістовними та методичними аспектами теми, що вивчається (складністю навчального матеріалу, специфікою навичок, що засвоюються тощо). З іншого боку, на вибір кількості робочих зон впливають такі формальні параметри як кількість учнів та тривалість уроку. У кожній робочій зоні повинні бути створені умови для залучення до активної пізнавальної діяльності кожного учня. Час роботи в кожній зоні повинен бути розрахований за принципом «необхідності та достатності» для того, щоб запланована в зоні діяльність мала наслідком якісний освітній результат.

По-друге, цілісність сприйняття навчального матеріалу та його зв'язок зі способами діяльності, що засвоюються, багато в чому залежить від попередньої підготовки учнів до такого роду діяльності, пов’язаної з ротацією робочих зон. Учні повинні розуміти не тільки цілі та задачі діяльності в конкретній зоні, але й усвідомлювати той вклад, який вносить той чи інший вид діяльності в досягнення мети всього уроку. Діяльність учнів у робочих зонах можна порівняти з елементами пазла, склавши який (тобто пройшовши всі робочі зони), учень отримує цілісну картину.

По-третє, підхід до моделі «зміна робочих зон» потребує від учителя методичного забезпечення самостійної роботи учнів, підготовки інструктивно-довідкових матеріалів, орієнтованих не лише на подачу навчальної інформації, а й на рефлексію, пов’язану з аналізом результатів діяльності в процесі її здійснення та після її завершення.

По-четверте, впровадження моделі «зміна робочих зон» якісно змінює функцію педагога, переводить його з позиції основного джерела та транслятора знань у менеджери освітнього процесу. Його головна задача на уроці – управління процесом пізнання, отримання навичок, засвоєння досвіду, координація діяльності учнів.

У 2018 – 2019 навчальному році за моделлю «зміна робочих зон» було вивчено 3 теми з інтегрованого курсу «Література. Російська та зарубіжна» у 6 класі Краматорського НВК (ЗОШ № 6 – ДНЗ). Спираючись на цей досвід, можна стверджувати, що проведенню уроків передує серйозна організаційно-підготовча робота вчителя за декількома напрямами.

Формування груп. У зазначеному класі навчається 28 учнів, які виявилося доцільним об'єднати в 4 групи. Об'єднання проводилося з урахуванням рівня навчальних досягнень учнів з інтегрованого курсу «Література. Російська та зарубіжна». До групи № 1 увійшли учні з високим рівнем навчальних досягнень, до груп № 2, 3 – учні з достатнім та середнім, що тяжіє до достатнього, рівнем навчальних досягнень, до групи № 4 – учні з початковим та середнім, що тяжіє до початкового, рівнем навчальних досягнень. Такий розподіл учнів за групами є доцільним, тому що дозволяє підібрати диференційовані завдання для груп, а не для кожного учня окремо. Учні в межах своєї групи знаходяться «на рівних», що створює психологічно комфортні умови для опрацювання навчального матеріалу, знімається проблема розшарування групи за ознакою «розумний – нерозумний».

Організація освітнього простору класу. Звична для вчителя розстановка меблів у класній кімнаті потребує деяких змін. Чотирьом групам учнів повинні відповідати чотири навчальні зони. Таким чином, учителю необхідно згрупувати парти «островками», за якими працюватимуть групи. Умовно зони можна назвати так: «зона роботи з учителем», в межах якої учні спілкуються з вчителем, виконують його завдання, відповідають на запитання тощо; «он-лайн зона», яка передбачає самостійне опрацювання інформації за допомогою комп'ютерної техніки; «зона опрацювання матеріалу підручника», в межах цієї зони учні працюють з підручниками, текстами творів або з додатковим матеріалом, підібраним учителем; «зона роботи з картками», в межах якої учні виконують підготовлені вчителем на картках завдання різного характеру та рівня. Графічно розташування зон можна зобразити так:

Кожна група протягом уроку переходить від станції до станції, виконуючи свої завдання. Наприкінці уроку, пройшовши повне «коло», учні отримують цілісну інформацію з теми та одразу перевіряють свої знання.

З метою більш ефективної роботи групи учитель призначає в кожній групі капітана, який відповідає за своєчасне виконання завдань усіма членами групи, повідомляє вчителя про виникнення питань або проблем, вирішує організаційні питання та підтримує дисципліну в групі.

Перед уроком капітани отримують картки-маршрутизатори, які регламентують діяльність групи протягом уроку. Робота групи на кожній станції обмежується 8 хвилинами. Таким чином, на роботу за станціями для кожної групи відведено 32 хвилини уроку, а 12 хвилин учитель залишає для вступного та заключного слова, оголошення домашнього завдання, вирішення організаційних питань у разі їх виникнення.

Приклад картки-маршрутизатора з теми «Ч. Діккенс. Короткі відомості про письменника. «Різдвяна пісня в прозі: святочне оповідання з привидами»:

Группа 1

Время работы на каждой станции - 8 мин.

Станция «Он-лайн зона». Презентация «Интересные факты»

Задание: 1) Посмотреть презентацию.

2) Кратко записать в тетрадь 1-2 наиболее интересных факта (у каждого члена группы факты могут быть своими).

Станция «Работа с учебником»

Задание: 1) Прочитать материал учебника нас. 124-126.

2) Закрыть учебники и пересказать прочитанный материал. Группа работает вместе, коллективно вспоминая материал учебника, дополняя друг друга.

Станция «Работа с карточками». Создание конспекта «История написания «Рождественской песни в прозе...»

Задание: 1) Прочитать дополнительный материал.

2) Письменно (кратко) в тетрадях ответить на следующие вопросы:

✓ В каком году впервые была напечатана книга «Рождественская песнь в прозе...»?

✓ Почему Диккенс написал эту повесть?

✓ Где находился Диккенс, когда ему пришла идея написать эту повесть?

✓ Какой была работа автора над произведением?

Станция «Работа с учителем»

Задание озвучивает учитель.

Особливості проведення уроку. Роботу групи № 4 (учні з початковим та середнім, що тяжіє до початкового, рівнем навчальних досягнень) доцільно починати із зони «робота з учителем». З самого

початку уроку вчитель має можливість налаштувати учнів цієї групи на подальшу плідну роботу, мотивувати їх, пояснити найбільш складний для розуміння матеріал, з яким вони познайомляться протягом уроку. Також це дає змогу перевірити виконання домашнього завдання учнів цієї групи, які, як доводить практика, дуже нерегулярно його виконують.

Роботу групи № 1 (учні з високим рівнем навчальних досягнень) необхідно спланувати таким чином, щоб зона «робота з учителем» була для них останньою на уроці. Це дає змогу вчителю одразу перевірити знання учасників цієї групи з нової теми, з'ясувати, що для них було найважчим, які завдання вони не виконали або виконали частково. Аналіз причин можливої неуспішності «сильної» групи дозволить скоригувати подальшу роботу вчителя.

Контроль за виконанням завдань групою № 4 відбувається шляхом взаємоперевірки робіт учнів четвертої групи учнями першої групи наприкінці уроку. Виконання завдань груп № 2, 3 перевіряється учителем наприкінці уроку.

Тема «Ч. Діккенс. «Різдвяна пісня в прозі: святочне оповідання з привидами» складається з 6 уроків:

– 1 урок. Ч. Діккенс. Короткі відомості про письменника. «Різдвяна пісня в прозі: святочне оповідання з привидами»;

– 2 урок. Різдвяна подорож Скруджа у часі та просторі як можливість передивитися своє життя;

– 3 урок. Причини моральної деградації та духовного відродження героя;

– 4 урок. Гуманістичний пафос твору;

– 5 урок. Особливості композиції;

– 6 урок. Роль фантастичних елементів у повісті.

Приклади завдань для «он-лайн зони»:

переглянути презентацію «Цікаві факти з біографії Чарльза Діккенса» та виписати 2–3 факти, що запам'яталися;

переглянути фрагмент мультфільму за повістю Ч. Діккенса «Різдвяна пісня в прозі…»; усно сформулювати своє враження від перегляду; пояснити, чи співпадає мультфільм з тими образами, які виникли при читанні книги;

переглянути фрагмент мультфільму за повістю Ч. Діккенса «Різдвяна пісня в прозі…»; заповнити технокарту «Три різдвяні духи» (розділ про першого духа);

зібрати он-лайн пазл за повістю Ч. Діккенса із зображенням Скруджа; записати в зошит, які позитивні якості відбиває складане зображення героя;

ознайомитися з презентацією «Композиція літературного твору»; виписати в зошит визначення, виділені в презентації червоним кольором;

заповнити он-лайн сторінку Скруджа в фейсбуці;

переглянути відео про особливості святкування католицького

Різдва та знайти відповідні описи в тексті.

Приклади завдань для зони «робота з картками»:

конспектування додаткового матеріалу «Історія створення «Різдвяної пісні в прозі…»;

відновити ланцюжок подій;

пройти лабіринт «Сюжетна лінія повісті»;

створити сюжетний ланцюжок, користуючись додатковим матеріалом «Сюжет з картинками» (для групи № 4);

розв'язати малюнковий кросворд, послуговуючись ключовими словами заповнити технокарту «Три різдвяні духи» (розділ про третього духа);

прочитати додатковий матеріал «Гуманізм – це…», виписати визначення ключових понять;

опрацювати картку із зображенням різних ситуацій, закресливши ті, які не відповідають поняттю «гуманізм», усно пояснити свій вибір;

з переліку епізодів повісті вибрати ті, в яких є прояви гуманізму, пояснити свій вибір;

опрацювати таблицю «Особливості композиції повісті», виписати тему, ідею, жанр, мету та своєрідність «Різдвяної пісні в прозі…»;

скласти мозаїку «Композиція повісті», поєднавши картки з епізодами твору з картками, де записані компоненти композиції;

розв'язати кросворд за твором;

виконати різнорівневі тестові завдання та завдання на співвіднесення на перевірку знання теми.

Приклади завдань для зони «опрацювання матеріалу підручника»:

прочитати певні сторінки підручника, скласти конспект, схему, відповісти на запитання, переказати прочитане тощо;

знайти цитати за заданою тематикою;

виписати визначення з теорії літератури;

скласти сенкани за тими чи іншими уривками повісті;

скласти опорні блок-схеми за прочитаним матеріалом.

Приклади завдань для зони «робота з учителем»:

бесіда за вже опрацьованим матеріалом;

розв'язування кросенсів різної тематики за повістю «Різдвяна пісня в прозі…»;

читання підібраних цитат до образів Скруджа, духів, привиду Марлі тощо;

перевірка вже виконаних малюнкових кросвордів, лабіринту подій, ланцюжка подій тощо;

колективне створення лепбуку за вивченим матеріалом з теми (останній урок теми).

Усі означені матеріали та завдання можна знайти на сайті «Моя школа» (розділ «Література») за посиланням:

https://ru.simplesite.com/builder/pages/editpagecontent.aspx?pageid=433151801

Аналіз навчальних досягнень учнів після опрацювання теми за моделлю «зміна робочих зон» доводить ефективність цього методу навчання: в середньому якість знань у класі зросла на 18% у порівнянні з якістю знань класу за І семестр. Відгуки учнів щодо такої методики роботи були одностайно схвальними, всі учні висловили бажання продовжувати працювати за моделлю «зміна робочих зон».

Здійснене дослідження дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Змішане навчання є прогресивною освітньою технологією, яка має широкі перспективи використання та подальшого розвитку.

2. Однією зі значних переваг змішаного навчання є його відповідність вимогам Нової української школи, які висуваються щодо всіх учасників освітнього процесу.

3. Спираючись на практичний досвід упровадження моделі змішаного навчання «зміна робочих зон» у навчальний процес, можна зробити висновок про доцільність та необхідність використання цієї форми навчання в школах України.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у поглибленому вивченні низки актуальних питань:

1. Поширення в українській дидактиці та методології теоретичних відомостей про змішане навчання.

2. Більш широке використання різних моделей змішаного навчання в освітньому процесі.

3. Створення методичних посібників для вчителів з метою допомогти адаптуватися до сучасних моделей навчання.

Література

1. Андреева Н. Смешанное обучение – это «суп из топора». URL: https://newtonew.com/tech/blending-learning-sup-iz-topora (дата звернення: 09.08.2019).

2. Нагаева И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/smeshannoe-obuchenie-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse-neobhodimost-i-vozmozhnosti (дата звернення: 09.08.2019).

3. Про суть технологии смешанного обучения. URL: http://aphd.ua/pro-sut-tekhnolohi-zmishanoho--navchannia-/ (дата звернення: 01.08.2019).

4. Смешанное обучение – инновация XXI века. Интерактивное образование. URL: http://interactiv.su/2017/12/31/%D1%81%D0%BC%D0%B5%D1%88%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5-%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-xxi-%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D0%B0/ (дата звернення: 01.08.2019).

5. Смешанное обучение: обзор моделей. URL: https://canvas.instructure.com/courses/1192559/pages/smieshannoie-obuchieniie-obzor-modieliei (дата звернення: 08.08.2019).

6. Что такое смешанное обучение. URL: https://www.ispring.ru/elearning-insights/chto-takoe-smeshannoe-obuchenie (дата звернення: 09.08.2019).

Рубан А.
– кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету

УДК 373.5.091.3:82

ВОДА В ЛІТЕРАТУРІ: З ДОСВІДУ РОБОТИ В STEM-ПРОЕКТІ

У статті представлено матеріали з досвіду роботи вчителя літератури в STEM-проекті – Scientific Summer School. Запропоновано види діяльності учнів та вчителя в Літній школі за темою «Вода в літературі».

Ключові слова: *STEM-проект, Scientific Summer School, література, вода, вікторина, загадка, фразеологізм, сінквейн.*

Рубан А.
– кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета

ВОДА В ЛИТЕРАТУРЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В STEM-ПРОЕКТЕ

В статье представлены материалы из опыта работы учителя литературы в STEM-проекте – Scientific Summer School. Предложены виды деятельности учеников и учителя в Летней школе по теме «Вода в литературе».

Ключевые слова: *STEM-проект, Scientific Summer School, литература, вода, викторина, загадка, фразеологизм, синквейн.*

Ruban A.
– Candidate of Science (Linguistics), Associate Professor, Russian Language and Literature Deparment, Donbas State Teachers' Training University

WATER IN LITERATURE: FROM THE EXPERIENCE IN A STEM PROJECT

The article presents materials from the experience of the literature teacher in the STEM project – Scientific Summer School. The types of activities of students and teachers in the Summer School on the topic «Water in Literature».

Key words: *STEM project, Scientific Summer School, water, quiz, riddle, phraseology, syncwine.*

Постановка проблеми. Сьогодні освіта стоїть на порозі змін. Реформування нової української школи передбачає формування випускника як конкурентоспроможної особистості, яка здатна критично ставитися до обставин, порівнювати альтернативні точки зору та зважено приймати рішення. Саме тому вчителі надають увагу запровадженню інтеграційного навчання. Інтеграційні процеси дозволяють зменшити навантаження на учня, розкрити загальні закономірності законів, теорій, ідей у різних науках і відповідних їм навчальних предметах, підвищити інтерес до матеріалу, що вивчається. Усі ці завдання легко вирішує проектне навчання, найбільш інтегрованою та життєздатною формою якого є STEAM-навчання.

Одне з головних завдань STEM-освіти – навчити досліджувати явища чи об'єкти всеосяжно, науково зорієнтоване спрямування знань у їх різнобічності й глибині. Реалізація дослідно-експериментальної,

конструкторської, винахідницької діяльності учнів відбувається шляхом інтеграції декількох навчальних предметів навколо однієї теми та проектного методу.

Мета публікації: Дані матеріали запропоновано з метою обміну досвідом у впровадженні STEM-освіти, роботі Літніх шкіл та використання під час інтегрованих уроків, складовою яких може бути література (українська, російська, зарубіжна).

Виклад основного матеріалу. STEM-проект, впроваджений у Слов'янській загальноосвітній школі I–III ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області, носить назву Scientific Summer School – 2019. За терміном проведення STEM-програми Літня школа відноситься до курсових (від 24 до 80 годин), розрахована на учнів 5–7 класів. Кількість учнів, задіяних у Літній школі, складає від 19 до 33. Тривалість – 6 днів (6 занять) по 3 години.

Мета проекту: інтегрувати кілька навчальних предметів навколо однієї теми (у даному випадку «Вода – основа життя»); вивчити термінологію українською, англійською, російською мовами; навчити учнів застосовувати науково-технічні знання в реальному житті; вдосконалювати навички учнів, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність; розвивати навички критичного мислення та вміння вирішення проблем для подолання труднощів; формувати вміння працювати в команді, не боятися висловлювати думку, дискутувати.

Перелік дисциплін проекту: біологія, основи здоров'я, фізика, інформатика, трудове навчання, географія, математика, хімія, література, мистецтво, англійська мова.

Завдання проекту з літератури: розглянути різні твори, у яких описується вода, її властивості, міфологія; скласти сінквейн; створити карту знань за обраними міфологічними істотами.

Синхронізація програми з літератури у Літній школі відбулася наступним чином:

– тема: вода в літературі;

– завдання: формувати вміння підбирати потрібну літературу до теми, вчити фантазувати; збагачувати мову учнів новими словами, фразеологізмами; виховувати довільну увагу, культуру слухання й мовлення; виховувати інтерес до слова, уміння точно передавати думку.

– очікуваний результат з предмету (мініпродукт у проекті): здійснювали візуалізацію відповідей на загадки про воду та її види; знаходили інформацію про міфологічні сутності (за вибором учителя); відтворили фразеологізми за малюнками; створили сінквейн (океан, море, ріка, дощ, райдуга, роса); провели вікторину «Хто знає більше різновидів дощів?».

Етапи проекту, діяльність дітей (дві команди).

Тема	Хід заняття
DAY 5 (PLANTS)	
Ранкова зустріч	Video «Day 4 – WATER». Прийом «Квітка» Riddles
Ротація 1	Literature Tag cloud Poem Quiz Mythology of water Phraseology of water Drama Cinquain
Ротація 2	Active game «Galia brings a bucket of waters»
Ротація 3	Projects in groups
Підсумкове коло	Interactive game

НОТАТКИ ВЧИТЕЛЯ

Початок усього є вода (Фалес Мілетський)
Лучше нет воды холодной,
Лишь вода была б – вода…(А. Твардовский)

В кружева будто одеты
Деревья, кусты, провода.
И кажется сказочно это,
А в сущности– только вода.
Безбрежная ширь океана
И тихая заводь пруда,
Каскад водопада и брызги фонтана,
И все это – только вода.
Высокие гребни вздымая,
Бушует морская вода.
И только топит, как будто играя,
Большие морские суда.
Как пухом зимой одевает
Снег белый родные поля.
Но время придет, все растает,
И будет простая вода.
Она добра, она нежна,
Она не лжет, не изменяет,
Всех милует, все изменяет.
Так сострадательна она.
Не учит и не пристает,
А попросту над нами плачет.
И наши слезы, плача, прячет,
Смывать их не перестает.

Вода. Water. Су… просте святе, рідне слово… Так, вода –

найпотрібніше, найчистіше, найсильніше, буйне, найдорожче творіння Всевишнього. Вона потрібна всьому живому на землі: і людині, і тваринам, і рослинам... Потрібна навіть вогню, щоб горіти. Вода потрібна дитині і вмираючому старому, потрібна нам з ранку до ночі.

Людина протягом усієї своєї історії користувалася водою, обожнювала її, берегла, як святиню. Вода оспівана в піснях, билинах, переказах, про неї написано книги, картини, зняті кінофільми. Народ створив чимало загадок, прислів'їв, приказок, казок про воду.

Мовна розминка. Конкурс загадок (загадка звучить російською мовою, відповідь повинна бути англійською).

1. Кто сильнее всех на свете,
Что в руках не удержать?
Кто на свете всех буйнее –
На коне не обогнать? (Вода – water)
2. Долгая Орина по мосту ходила,
ключи обронила,
месяц видел,
солнце взяло. (Роса – dew)
3. Сивые кабаны все поле облегли. (Туман – fog)
4. Летит орлица по синему небу:
крылья распластала,
солнышко застлала. (Туча – cloud)
5. Летит огневая стрела,
никто ее не поймает:
ни царь, ни царица,
ни красная девица. (Молния – lightning)
6. Заревел медведь на все горы, на все моря. (Гром – thunder)
7. Посмотрю в окошко:
идет длинный Антошка. (Дождь – rain)
8. Красное коромысло через реку повисло. (Радуга – rainbow)
9. Скатерть бела, весь свет одела. (Снег – snow)
10. Гуляет в поле, да не конь;
Летает по воде, да не птица. (Метель // вьюга – blizzard)
11. течет, течет – не вытечет,
Бежит, бежит – не выбежит. (Река – river)
12. Между гор, между дол
Бежит белый конь. (Ручей – creek)
13. Что вверх корнем растет? (Сосулька – icicle)
14. В огне не горит, в воде не тонет. (Лед – ice)
15. Кругом вода, а с питьем беда. (Море – sea)
16. Не море, не земля, корабли не плавают, а ходить нельзя. (Болото – swamp)

Відгадайте водну стихію за уривком із художнього твору. Відповідь намалюйте.

1. Нежно-бесстрастная, Нежно-холодная, Вечно подвластная, Вечно свободная. К берегу льнущая, Томно-ревнивая, В море бегущая, Вольнолюбивая. В бездне рожденная, Смертью грозящая, В небо влюбленная, Тайной манящая. Лживая, ясная, Звучно-печальная, Чуждо-прекрасная, Близкая, дальняя... («Волна» Н. Минский)	2. Как падают воды в Лодоре? Кипя, Шипя, Журча, Ворча, Струясь, Крутясь, Сливаясь, Вздымаясь, Вздуваясь, Мелькая, шурша, Резвясь и спеша, Скользя, и обнимаясь, Делясь и встречаясь, Лаская, бунтуя, летя, Играя, дробясь, шелестя, Блистая, взлетая, шатаясь, Сплетаясь, звеня, клокоча, Морщинясь, волнуясь, катаясь, Бросаясь, меняясь, воркуя, шумя, Взметаясь и пенясь, ликуя, гремя, Дрожа, разливаясь, смеясь и болтая, Катаясь, извиваясь, стремясь, вырастая, Вперед и вперед убегая в свободном задоре – Так падают бурные волны в сверкающем, быстром Лодоре! (Р. Саути «Лодорский водопад»)

Літературна вікторина. Відгадай художній твір за асоціативним описом.

Герой цієї казки не слухав старшу сестру – і вода покарала його: він перетворився на тварину («Сестриця Оленка та братик Іванко»)

У цій казці вода (окріп, крижана) змогла омолодити і зробити красивим третього сина. (П. Єршов «Коник Горбоконик»)

Коли матір і дитину – жертв наклепу – помістили в бочку і кинули в море, воно зглянулося та й викинуло їх на берег. (О. С. Пушкін «Казка про царя Салтана, його сина славного й могутнього богатиря князя Гвидона Салтановича та про прекрасну царівну Лебідь»)

Вода, море – дім для головної героїні казки датського письменника, і тільки там вона відчуває себе щасливою (Г. Х. Андерсен «Русалонька»)

У творі описується навколосвітня регата, у якій герої беруть участь на яхті «Беда» (А. Некрасов «Пригоди капітана Врунгеля»)

Перший твір про підводний човен, командиром якого був капітан Немо (Ж. Верн «20000 льє під водою»)

Героя цієї української казки викрали міфологічні істоти під час риболовлі («Івасик-телесик»)

Цей знатний пан «осідлав», «приборкав» страшну рибу-кит, покарав піратів, а потім виказав їм милість (Рудольф Распе «Пригоди барона Мюнхаузена»)

Основна подія тексту – подорож по 37 паралелі з Глазго по двох океанах – Тихому та Атлантичному (Ж. Верн «Діти капітана Гранта»)

Вода допомогла герою: завдяки відображенню в озері він побачив не потвору, а прекрасну істоту (Г. Х. Андерсен «Гадке каченя»)

Міфологія води.

Знайти інформацію про міфологічні істоти, пов'язані зі стихією води: Ахті, Дана, Дракі, Нерей, Чусрим, Юха.

Які слов'янскі міфологічні істоти їм відповідають?

Фразеологізми в малюнках.

На дошці демонструються малюнки-ілюстрації, за якими треба впізнати фразеологізм та дати його тлумачення.

«Як у воду дивився» – як ніби заздалегідь знав; «Воду решетом носити» – займатися марною справою; «Води в рот набрати» – мовчати; «Вийти з води сухим» – залишитися безкарним; «Лити воду на чий-небудь млин» – діяти в чию-небудь користь; «Водою не розіллєш» – дуже дружні; «Вивести на чисту воду» – розкрити чиї-небудь темні справи тощо.

Інсценування.

Інсценувати уривки з віршів К. Чуковського «Мойдодир», «Федорине горе».

Сінквейн.

Скласти сінквейн за темами: океан, море, ріка, дощ, райдуга, роса.

Сінквейн (от фр. cinquains, англ. cinquain) – це творча робота, яка має коротку форму вірша, що складається з п'яти неримованих рядків.

Сінквейн – це не простий вірш, а вірш, написаний за наступними правилами:

1 рядок – один іменник, що виражає головну тему сінквейна.

2 рядок – два прикметника, які передають основну думку.

3 рядок – три дієслова, які описують дії в рамках теми.

4 рядок – фраза, що несе певний сенс та зміст.

5 рядок – висновок у формі іменника (асоціація з першим словом).

Види дощів.

Дожди, как люди, совершенно разные...
И повод разный, по какому льют,
А души у дождей всегда прекрасные...
Поэтому всегда их люди ждут.

Дожди бывают от любви счастливые...
Дождинки самоцветами горят...
Дожди такие, самые красивые
И так к лицу им праздничный наряд.
Бывает, засмеется дождик весело...
Протянешь к небу руки – нет его!
И солнышко свои лучи развесило,
А по земле тепло, как молоко...
А иногда дожди бывают грустные...
Случается, что на душе печаль...
Дожди такие, очень людям нужные
Пройдут тихонько, чтобы не мешать...
Бывает, что дожди прольются грозами,
Как слезы градом, льются в три ручья.
Дожди такие людям небом посланы,
Чтоб бед не натворили сгоряча.
Дожди, как жизнь, всегда разнообразные.
Нет в жизни одинаковых путей.
Как судьбы у людей, бывают разные.
Так и характер разный у дождей.

Дощ – атмосферні опади, що випадають з хмар у вигляді крапель рідини діаметром від 0,5 до 6–7 мм. Рідкі опади з меншим діаметром крапель називаються мрякою. Краплі з діаметром більше 6–7 мм розбиваються в процесі падіння з хмар на менші краплі, тому навіть при найсильнішій зливі крапельки майже завжди однакового розміру. Інтенсивність дощу коливається від 0,25 мм/год (дрібний дощ) до 100 мм/год (сильна злива). Виявляється, існує безліч всіляких дощів:

Вікторина. Які види дощів ви знаєте?

Підказка: Дощ грибний, градний (дощ з градом), грозовий (дощ з грозою), затяжний, косий, купальний (окатний), злива (проливний дощ), дрібний (мряка), смуговий (іде смугами), ситний (дрібний дощ, немов мокрий пил), сліпий (дощ при сонці, не закритому хмарами), сніговий (дощ зі снігом), спірний (швидкий; він ллється прямовисно, сильно і завжди наближається з набігаючим шумом).

Деякі цікаві факти про дощ.

– Жителі міста Пара звіряють годинник не по телевізору або радіо, а по дощу. Цікавий факт, але тут зливові дощі починаються в один і той же час доби.

– У Португалії можна абсолютно законно і безкарно не виходити на роботу, якщо йде дощ.

– Знаменита на весь світ «занімалка» дартс з'явилася завдяки дощу. Під час змагань лучників пішла злива, і ті, як водиться, пішли коротати час в пивну. Там, за келихом їм прийшла в голову думка метати укорочені стріли в мішень, що висіла на стіні.

– До цікавих фактів про дощ можна віднести те, що відбувається в

Уганді. Жителі цієї країни не звертають уваги на грім і блискавки, адже буйство стихії, зване грозою, вони спостерігають 250 раз в рік.

– Метеорологічні прогнози, такі звичні на сьогоднішній день, з'явилися саме завдяки дощу. Якось власнику американської радіостанції не пощастило, і він потрапив під проливний дощ. Після цього він ввів в ефір нову рубрику, метою якої було сповіщати слухачів про майбутню негоду кілька разів на добу.

– У південноафриканській Ботсвані людям так не вистачає опадів, що вони вітають один одного словом «пулу», що перекладається як дощ. Цікаво, у нас прийнято бажати людині здоров'я, а у них – дощу. Грошова одиниця цієї країни теж пула.

– У Таїланді під дощ можна потрапити тільки в нічний час доби, а на Кубі – в сієсту.

– За законом про дощ, прийнятому у Великобританії в 17 столітті, синоптика, який неправильно передбачив час і місце «проливання» дощу, могли позбавити життя.

– Твердження про те, що в пустелі не буває дощів, помилкове. Насправді вони йдуть, але краплі випаровуються під дією гарячого повітря, так і не встигнувши досягти землі. Пустеля – це єдине місце, де можна стояти під дощем і не намокнути.

– Спочатку парасолька служила для захисту від сонця. Як укриття від дощу парасольку вперше застосував англієць Джонас Хенвей в 1750 році тощо.

А які цікаві факти про дощ знаєте ви?

Висновки. Отже, використання різних ігрових імітаційних / «активних» технологій, проведення науково-пізнавальних дослідів в контексті впровадження STEM-освіти позитивно впливає на навчальний процес. У дітей розвиваються ініціативність, упевненість у собі, прагнення до перемоги, командний дух, креативність, кмітливість, винахідливість, прагнення експериментувати і досліджувати, здатність критично взаємодіяти через мову та медіа, робити висновки тощо. Дана проблематика заслуговує на подальші ґрунтовні дослідження.

Література

1. Василашко І., Білик Т. Упровадження STEM-навчання. *Управління освітою*. 2017. № 2. С. 26–32.

2. Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти в навчальних закладах України. URL: http://ocntt.dp.ua/index.php/stem2017/item/706-metodychni-rekomendatsii-shchodovprovadzhennia-stem-osvity-v-navchalnykh-zakladakhukrainy.

3. Патрикеєва О., Лозова О., Горбенко С. STEM-освіта: умови впровадження у навчальних закладах України. *Управління освітою*. 2017. № 1. С. 28–31.

4. STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9–10 листопада 2017 року, м. Київ. К.: ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 2017. 160 с. URL: http://man.gov.ua/upload/news/2017/12_ 11/Zbirnyk.pdf

Романько В.
– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури Донбаського державного педагогічного університету

УДК 373.091.214: 82 (477.62)

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА З ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ (на прикладі розвитку історико-літературного процесу Донеччини)

У статті йдеться не тільки про актуальність використання літературно-краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі, а й аналізується конкретна програма з навчального курсу «Література рідного краю» на прикладі розвитку історико-літературного процесу донецького краю.

Ключові слова: *література рідного краю, навчальний процес, письменники-земляки, літературне краєзнавство.*

Романько В.
– кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Донбасского государственного педагогического университета

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО ЛИТЕРАТУРЕ РОДНОГО КРАЯ (на примере развития историко-литературного процесса Донетчины)

В статье речь идет не только об актуальности использования литературно-краеведческого материала в учебно-воспитательном процессе, но и анализируется конкретная программа учебного курса «Литература родного края» на примере развития историко-литературного процесса донецкого края.

Ключевые слова: *литература родного края, учебный процесс, писатели-земляки, литературное краеведение.*

Romanko V.
– Candidate of Science (Theory of Education), Associate Professor, Russian Language and Literature Department, Donbas State Teachers' Training University

CURRICULUM ON THE LITERATURE OF THE NATIVE LAND (on the example if the development of historical and literary process of Donetsk region)

The article deals not only with the relevance of the use of literary and regional material in the teaching and educational process, but also with a specific curriculum of the training course «The literature of the native land» on the example of the development of historical and literature process of Donetsk region.

Key words*: literature of native land, educational process, writer countrymen, literary study of local lore.*

Постановка проблеми. Всебічне пізнання рідного краю, назване ще популярним сьогодні терміном „краєзнавча робота", набуло в сучасній Україні широкого і масового розвитку, стало справою державною. Свідченням цьому є чимало державних документів, особливе місце серед яких посідає Указ Президента України від 23 січня 2001 р. „Про заходи щодо підтримки краєзнавчого руху в Україні". У зв'язку з названим Указом Кабінет Міністрів України розробив Програму розвитку краєзнавства, у якій значна роль належить Міністерству освіти

та науки України. Детально й багатопланово краєзнавчою роботою опікується Національна спілка краєзнавців України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У плані використання краєзнавчого матеріалу у шкільній практиці (якщо брати до уваги сучасні часи – роки незалежної України) підвалини у навчальних програмах були закладені ще у 2001 та 2002 роках. Одними із перших у навчальну програму з літератури ввели уроки літератури рідного краю провідні спеціалісти науково-дослідного інституту педагогіки НАН України Н. Й. Волошина та О. М. Бандура (відповід. за випуск – Н. Шинкарук). Так, у "Пояснювальній записці" цієї програми було сказано: „З метою ознайомлення учнів з творчістю письменників, що жили або живуть в області (районі), місті (селі), де розміщена школа, та посилення патріотичного виховання до програм уведена рубрика "Література рідного краю". Скільки буде цих уроків, коли вони проводитимуться, словесник визначає самостійно". У наступному абзаці читаємо: "На уроки розвитку зв'язного мовлення, позакласного читання та уроки літератури рідного краю радимо виділяти по 2 години на семестр (півріччя)" [3].

Інший варіант програми з рідної літератури був підготовлений в Інституті літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України в 2002 р. (керівник авт. колективу М. Г. Жулинський) [4]. Слід сказати, що в "Пояснювальній записці" нічого не говорилося про особливості залучення місцевого матеріалу в процесі вивчення української літератури. Але при уточненні навчального навантаження пропонувалося у кожному з 5 по 10 клас включно відводити по 2 години на рік для вивчення літератури рідного краю, в 11 класі – 1 година.

З 2005 р. вчителі української літератури розпочали перехід на нові програми, які передбачали дванадцятирічну освіту. У навчальній програмі, розробленій Інститутом літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України (керівник авторського проекту – М. Г. Жулинський, загальна редакція – Р. В. Мовчан) пропонувалося 2 години у кожному класі на уроки «Література рідного краю».

У розділі „Державні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів" стосовно цих уроків сказано: „Знати письменників-земляків, їхні твори. Розуміти зміст цих творів. Виразно читати і висловлювати власну думку про них. Виховання шанобливого ставлення до митців свого краю як до талановитих людей, співців рідної землі" [5].

У „Пояснювальній записці", говорячи про уроки літератури у 10–12 класах, говорилося, що „кожен клас старшої школи закінчується уроками „література рідного краю", тут можуть бути „новинки сучасного літературного життя", „урок-підсумок", які дають широкий простір для вибору як учителеві, так і учням" [5, с. 32].

Висловлюючи свою думку про важливість та необхідність уроків літератури, побудованих на місцевому матеріалі, Р. Мовчан відмічає: „Вважаю, що ця тема... може дати не лише знання про своїх

письменників-земляків, а й учитиме шанобливо ставитися до таланту, радіти чужим успіхам, прищеплюватиме впевненість у собі, віру у власні сили і можливість власних успіхів. А без цього неможливо повноцінно реалізувати себе в житті" [5, с. 43].

Таким чином, укладачі навчальних програм з літератури врахували життєву потребу школярів – бажання детально ознайомитися з історією та культурою рідного краю за допомогою художнього слова. У програмах закладені вимоги обов'язкового використання краєзнавчого матеріалу на уроках літератури.

Проходили роки. Учителі все активніше залучали місцевий матеріал у процесі вивчення рідної літератури, методисти удосконалювали програмні вимоги до літературно-краєзнавчої роботи в освітніх закладах. Освітяни користуються сьогодні новою програмою з української літератури (5–9 класи), підготовленою під керівництвом Р. В. Мовчан [1]. Щодо краєзнавчих елементів у Пояснювальній записці, наприклад, до програми для 5 класу, сказано: «Вивчення української літератури в кожному класі має також рубрику «Література рідного краю», на яку виділено 4 години, які вчитель упродовж року має розподіляти самостійно. Це сприятиме додатковому індивідуальному вибору вчителем текстів для розгляду. До «Літератури рідного краю» пропонуємо включити також художню творчість ровесників учнів, їхніх земляків» [1, с. 4]. І далі: «Ознайомлення з літературою рідного краю відбувається упродовж року».

Мета та завдання дослідження. Навчальна програма, затверджена Міністерством освіти і науки, не може деталізувати тематику ні уроків літератури рідного краю, ні позакласних заходів літературно-краєзнавчого характеру, так як для кожної області України вони різні. Це завдання покладається на вищі педагогічні заклади освіти, інститути післядипломної освіти конкретного регіону України. Саме методисти цих установ разом із науковцями та досвідченими вчителями шкіл, знаючи історико-літературні особливості свого краю, спроможні розробити науково-методичні рекомендації щодо використання літературно-краєзнавчого матеріалу в роботі вчителя-словесника.

Розроблена нами програма з літератури рідного краю на основі особливостей розвитку літературного процесу на Донеччині, враховує основні положення навчальної програми з української літератури для 5–11 класів, затвердженої Міністерством освіти і науки України, а також основні положення Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Укладена нами програма поміщена у навчальному посібнику «Література донецького краю» автора цих рядків, який мав два видання – 2006 та 2013 роки (посібнику надано Гриф МОН України, лист №1/11-8808 від 22.09.2010 р.) [2].

Виклад основного матеріалу. Уроки літератури рідного краю, доповнюючи основний курс, сприяють досягненню мети шкільного курсу

вивчення літератури: підвищення загальної освіченості громадянина України; сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації особистості в сучасному світі; виховання національно свідомого громадянина України; формування й утвердження гуманістичного світогляду особистості, національних і загальнолюдських цінностей.

Практика показує, що вчителі Донеччини протягом року у кожному класі проводять 4 уроки літератури рідного краю, з 5 по 11 клас включно, як це свого часу рекомендували укладачі програми 2001 року Н. Й. Волошина та О. М. Бандура, як це рекомендує сучасна програма з української літератури, укладена під керівництвом Р. В. Мовчан.

Пропонуємо ознайомитися з нашим варіантом планування уроків літератури рідного краю у 5–11 класах загальноосвітніх шкіл Донеччини.

5 клас

1. Фольклор Донеччини. Козацькі часи в усній народній творчості. Образи захисників рідної землі.
2. Грицько Бойко – український дитячий поет. Гумор і сатира у творах поета-земляка.
3. Іван Костиря. Казки з циклу “Як звірята розуму набиралися”.
4. Твори для дітей у періодиці Донеччини. Дитяча творчість на сторінках газети „Настенька”

6 клас

1. Фольклор Донеччини. Савур-Могила як символ козацької звитяги та свободи. Образ Сави-Савура у народній творчості.
2. Іван Костиря. „Казка про сонячних братів”. Науково-популярні знання у літературній казці письменника-земляка.
3. Байкарі Донеччини: А. Косматенко, П. Шадур.
4. Літературні сторінки мого рідного міста (району).

7 клас

1. Тема шахтарської праці, життя шахтарів у творах усної народної творчості. Скази про Шубіна.
2. “Про соляників-торяників, які солі господарські варять…”: Климентій Зиновіїв та Павло Байдебура про солеваріння на Донеччині.
3. „Мова – це душа народу”: Тема української мови у творчості письменників-земляків.
4. Тема рідного краю, Донеччини, у художньому слові.

8 клас

1. О. С. Пушкін і донецький край.
2. „Роде мій прекрасний!”: проблеми родоводу у творчості донецьких письменників.
3. Поет-фронтовик Микола Рибалко. Життя і творчість.
4. Образ шахтаря у творчості письменників-земляків.

9 клас

1. “Слово о полку Ігоревім” і донецький край.

2. “Дивлюсь я на небо…”: поет-земляк Михайло Петренко.

3. Земляки-донбасівці у роки німецько-фашистської окупації (по повісті Бориса Горбатова „Нескорені”).

4. І. Бунін у Святогір’ї. Оповідання „На Дінці”.

10 клас

1. Чехов і Донбас. Оповідання „Перекоти-поле”.

2. “Донеччино моя, моя ти батьківщино!”: Донецький край у житті та творчості Володимира Сосюри.

3. Остап Вишня і Донбас: біографічні та творчі зв'язки.

4. Іван Костиря. Думи про донецький край.

11 клас

1. Історія донецького краю в романі Павла Байдебури “Вогонь землі”.

2. Василь Стус і Донеччина.

3. Грецькі письменники Донеччини.

4. Письменники донецької діаспори. Володимир Біляїв.

Пропонований нами цикл уроків „Література рідного краю” складається з двох частин: для основної школи (5–9 кл.) та для старшої – (10–11 кл.), що втілилося у доборі й структуруванні програмового матеріалу за двома відповідними блоками.

Відповідно до Державного стандарту вивчення літератури в основній школі уроки літератури рідного краю сприятимуть загальній освіченості учнів 5–9 класів, їхньої естетико-літературної підготовленості, формуванню суспільно-ціннісних орієнтирів, спроможності вчитися далі. Передбачається засвоєння певного кола усвідомлення літературних знань (змісту творів авторів-земляків та тих письменників, які, побувавши у донецькому краї, писали про цей регіон; окремих фактів біографії місцевих авторів та відомостей про зв’язки відомих письменників з Донеччиною тощо), початкових уявлень, умінь і навичок оперувати ними у процесі читання творів та їхнього аналізу.

Курс української літератури в 5–8 класах цілеспрямовано структурований за загальними тематичними блоками, наприклад: „Усна народна творчість”, „Історичне минуле нашого народу”, „Гумористичні твори”, „Про далекі минулі часи”, „Ми – українці” та ряд інших. У зв’язку з цим підбиралися і теми уроків „Література рідного краю”. Порівняймо деякі з таких тем, які розкривають особливості шахтарського краю і пропонуються нами: „Фольклор Донеччини. Козацькі часи в усній народній творчості. Образи захисників рідної землі”, „Гумор і сатира у творах поета-земляка Грицька Бойка” (5 кл.), „Фольклор Донеччини. Савур-Могила як символ козацької звитяги та свободи. Образ Сави-Савура у народній творчості” (6 кл.), „Про соляників-торяників, які солі господарські варять...”: К.Зиновіїв та П.Байдебура про солеваріння на Донеччині”, „Мова – це душа народу”: Тема української мови у творах письменників-земляків” (7 кл.), „Слово о полку Ігоревім” і донецький край” (9 кл.) і т. п.

Українська література у старшій школі (10–11 кл.) розглядається у хронологічній послідовності. Однак, по можливості, загальний курс поділяється на окремі жанрові розділи. Наприклад, розділ „Українська історична проза” ми доповнюємо уроком на тему „Історія донецького краю у романі П. Байдебури „Вогонь землі” (11 кл.), розділ „Українська література за межами України” – уроком „Письменники донецької діаспори. В. Біляїв” (11 кл.), після засвоєння розділу „Постшістдесятництво” пропонуємо урок на тему „В. Стус і Донеччина”.

Таким чином, розділ „Література рідного краю” стає хорошим доповненням до тих історико-літературних та жанрових розділів, які пропонує шкільна програма.

Кожен зі згаданих етапів – основної та старшої школи – має самостійне значення, водночас обидва вони є ланками одного ланцюга – отримання учнями літературної освіти в школі. Ця обставина обумовила доречність дотримання принципів відповідності віковим особливостям школярів, наступності, які реалізуються у жанрових, тематичних, історико-літературних, а також „авторських” лініях. Так, є персоналії, які з’являються у програмах різних класів. Наприклад, творчість письменника-земляка Івана Костирі у середніх класах представлена циклом казок „Як звірята розуму набирались” (5 клас) та науково-популярною казкою „Казка про сонячних братів” (6 клас). Для учнів 10 класу пропонується більш серйозніша тема, взята з творчого доробку І. Костирі, яка доступна саме цьому віку школярів, – „Думи про донецький край”. Подібний підхід і до творчості іншого відомого письменника-земляка – П. А. Байдебури: у 7 класі вивчається оповідання „Універсал гетьмана Богдана”, у 11 класі – роман „Вогонь землі”.

Для проведення уроків „Літератури рідного краю” добиралися передусім ті твори, які, відповідаючи віковим особливостям учнів, виховним завданням літературної освіти, водночас би виконували і такі функції: відображали особливості історії та культури донецького краю, сприяли формуванню вмінь і навичок аналізу та інтерпретації художнього тексту, закладали основи знань з теорії та історії літератури, сприяли всебічному удосконаленню моральних якостей школярів тощо. Так, у 5–7 класах пропонуються фольклорні жанри, які у різні історичні епохи знайшли своє місце на донецькій землі. Причому, у кожному класі це різна тематика: пісні та легенди козацької доби та періоду чумакування (5 кл.); легенди про Савур-Могилу (6 кл.); специфічний для шахтарського Донбасу фольклорний жанр – сказки (7 кл.).

У програмі широко представлені твори українських, російських, грецьких авторів, що відображає історичний стан розвитку літератури на Донеччині. У старших класах, крім творчих доробків письменників-земляків, наводиться матеріал і про особисті та творчі зв’язки з Донеччиною відомих українських та російських письменників (О. Пушкіна, А. Чехова, І. Буніна, Остапа Вишні), а також представників

донецької діаспори.

У всіх взятих для розгляду персоналій є твори, в яких відображені історичні, природничі, побутові особливості донецького краю, змальовані люди саме цієї території у різні періоди історії – все це, як ми вважаємо, за допомогою художнього слова, учительських коментарів дасть можливість школярам більш досконало пізнати рідну землю, а через такі різнобічні знання – і полюбити її.

Висновки. Таким чином, на пропедевтичному та систематичному етапах літературного курсу є можливість найоптимальнішим чином репрезентувати кращі здобутки літератури донецького краю від початку її зародження до сучасних часів.

Перспективи подальших розвідок. Пропоновані нами теми є орієнтовними. Вчитель має право на свій розсуд змінити тему уроку, запропонувавши школярам інші твори. Але вони повинні бути рівноцінними вказаним як з точки зору доступності даному віку школярів, так і в плані навчально-виховних можливостей взятого для розгляду матеріалу. Дана тема потребує подальшого удосконалення та оновлення фактичного матеріалу, який час від часу надає нам життя.

Література

1. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Українська література. 5–9 класи / уклад. Р. В. Мовчан (керівник групи), К. В. Таранік-Ткачук, М. П. Бондар та ін. *Дивослово*. 2013. № 6. С. 2–8.

2. Романько В. І. Література донецького краю: посібник для вчителя. Слов'янськ: Друк. двір, 2013. 272 с.

3. Українська література. 5–11 класи: Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з укр. та рос. мовами навчання / укл. Н. Й. Волошина, О. М. Бандура; відп. за вип. Н. Шинкарук. Київ: Шкільний світ, 2001. 33 с.

4. Українська література. 5–11 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / кер. авт. проекту М. Г. Жулинський. Київ: Генеза, 2002. 34 с.

5. Українська література. 5–12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання /керівник авт. проекту М. Г. Жулинський, заг. редакція Р. В. Мовчан. *Дивослово*. 2005. № 1. С. 32.

ЗМІСТ

МОВА ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Решетняк О., Данилейченко І.
ФУНКЦІОНУВАННЯ БІБЛІЙНИХ СИМВОЛЕМ У ТВОРАХ ВАСИЛЯ БАРКИ 5
Полякова Т., Шевченко А.
ДІЄСЛІВНА СИНОНІМІЯ ЯРА СЛАВУТИЧА ЯК ПРОЯВ АВТОРСЬКОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ (на основі синонімічних рядів зі словами-покажчиками *плакати, сумувати, сміятися, кепкувати; їсти, вмерти*) 11
Гришко Ю.
УТВОРЕННЯ ФОНЕТИЧНИХ ОКАЗІОНАЛІЗМІВ ШЛЯХОМ ТРАНСФОРМАЦІЙ ВНУТРІШНЬОЇ ФОРМИ СЛОВА (на матеріалі сучасного українського поетичного дискурсу) 18
Ализаде А-У.
РЕЧЕВОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОЭМЫ НИЗАМИ ГЯНДЖЕВИ «ХОСРОВ И ШИРИН» 25

ЛІНГВОДИДАКТИКА

Кочукова Н., Кльок К.
ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «РЕДАГУВАННЯ В ЗАСОБАХ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ» У ФІЛОЛОГІВ 31
Kapnina H.
KREATIVE METHODEN IM FREMDSPRACHENERWERB 38
Пахомова О.
ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ГАРМОНІЗАЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ Й ЕМОЦІЙНИХ ФАКТОРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 44
Коротяєва І., Кандиба Г.
ЯВИЩЕ КУЛЬТУРНОГО ШОКУ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 49
Самойленко О.
ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ЯК ОДИН З ПРОВІДНИХ ФАКТОРІВ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У МЕДИЧНІЙ ГАЛУЗІ 59
Синявська А., Лісна Т.
ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КОРПУСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 66

Маторина Н., Коломийцева В.
ТВОРЧЕСКИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ 73
Маторина Н., Пащенко В.
ДИДАКТИЧЕСКИЙ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ 80

ТЕОРІЯ ЛІТЕРАТУРИ

Біличенко О.
ОСНОВНІ ХУДОЖНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ЛІТЕРАТУРНІЙ СВІДОМОСТІ кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. 87
Лисенко Н., Ковальова К.
СПЕЦИФІКА НАДРІВНЕВИХ УТВОРЕНЬ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ 93

ІСТОРІЯ ЛІТЕРАТУРИ

Ледняк Г., Ледняк Ю.
ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ПОВЕДІНКИ ПЕРСОНАЖІВ РОМАНУ ДЖ. ОСТІН «ГОРДІСТЬ ТА УПЕРЕДЖЕНІСТЬ» 99
Разживін В.
СПІВВІДНЕСЕННЯ ІСТОРИЧНОГО ФАКТУ ТА АВТОРСЬКОЇ ВЕРСІЇ МОДЕЛЮВАННЯ ОБРАЗУ КНЯЗЯ СВЯТОСЛАВА В УКРАЇНСЬКІЙ ІСТОРИЧНІЙ ПОВІСТІ 20–30-х років ХХ століття 110
Жижченко Л., Боровиков М.
ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА (на прикладі роману «Пан Халявський») 116
Бондаренко Г., Шверова М.
СМІХ ОСТАПА ВИШНІ – ЗБРОЯ САТИРИ У БОРОТЬБІ З ТЕМНОТОЮ ТА ВІДСТАЛІСТЮ 122
Ткаченко К., Горбунова В.
СПЕЦИФІКА ПІДТЕКСТУ В ДРАМАТУРГІЇ А. П. ЧЕХОВА 130
Брусиловская М., Казаков И.
КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ БЫТИЯ И ЛИТЕРАТУРОЦЕНТРИЗМА В ПОВЕСТИ В. ПЬЕЦУХА «НОВАЯ МОСКОВСКАЯ ФИЛОСОФИЯ» 133

МЕТОДИКА ЛІТЕРАТУРИ

Клець О.
ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ 140

Рубан А.
ВОДА В ЛІТЕРАТУРІ: З ДОСВІДУ РОБОТИ
В STEM-ПРОЕКТІ..... 149
Романько В.
НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА З ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ
(на прикладі розвитку історико-літературного процесу
Донеччини)..... 157

Збірник наукових праць
«Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології»
є фаховим виданням на підставі наказів
Міністерства освіти і науки України
№ 820 від 11 липня 2016 року
та № 1222 від 07 жовтня 2016 року.
Галузі науки: філологічні – мовознавство, літературознавство.

ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 9

Частина ІІ

Відповідальний за випуск:
Чайченко С. О. – доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Науково-технічний редактор, макет і верстка – ***Маторіна Н. М.***

Адреса редакції: вул. Генерала Батюка, 19. Кафедра германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ Донецької обл., Україна, 84116.

Тел.: +38 050 6768530

E-mail: n.m.matorina@gmail.com

Підписано до друку 28.08.2019 р. Ум. др. арк. 10,5.
Формат 60х84 1/16.
Тираж 100 прим. Зам. № 1485/2.

Видавництво Б. І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141 видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.