

Міністерство освіти і науки України
Київський національний лінгвістичний університет
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького

МОВНА ОСОБИСТІТЬ: ЛІНГВІСТИКА І ЛІНГВОДИДАКТИКА

Випуск IV

УДК811.161.2

ББК81.411.1

Мовна особистість: лінгвістика і лінгводидактика [Текст] / МОН України, Київський націон. лінгвістичний ун-т., Черкаський націон. ун-т. ім. Б. Хмельницького. – Київ-Черкаси : вид-во ФОП Гордієнко Є.І., 2018. – 286 с.

ISBN 978-966-493-740-2

У збірнику представлено статті за матеріалами доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми мовної особистості: лінгвістика і лінгводидактика», яка відбулась 18 – 19 жовтня 2018 року у Черкаському національному університеті ім. Б. Хмельницького. До збірника увійшли наукові публікації з проблем мовознавства, літературознавства та методики.

Для широкого кола філологів – науковців, викладачів і науково обдарованої молоді.

Наукова редакція:

В.П. Мусієнко, доктор філологічних наук, професор (головний редактор);

Т.В. Клеофасова, доктор філологічних наук, професор;

Т.В. Радзівєвська, доктор філологічних наук, професор;

М.П. Василенко, кандидат педагогічних наук, доцент;

Л.В. Корновенко, кандидат філологічних наук, доцент;

О.В. Палатовська, кандидат філологічних наук, доцент;

Г.М. Потапова, кандидат філологічних наук, доцент;

М.О. Шведова, кандидат філологічних наук, доцент.

Відповідальні за випуск: *Л.В. Корновенко, М.П. Василенко*

Рецензенти:

Терехова С.І., доктор філологічних наук, професор

Шитик Л.В., доктор філологічних наук, професор

Рекомендовано до друку вченою радою Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького (протокол № 1 від 30.08. 2018 року).

За зміст публікацій, дотримання права інтелектуальної власності відповідальність несуть автори.

Засновники – Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького, Київський національний лінгвістичний університет

© Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького, 2018

© Київський національний лінгвістичний університет, 2018

© Автори статей, 2018

Передмова

У цьому збірнику представлено статті за матеріалами доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми мовної особистості: лінгвістика і лінгводидактика», яка відбулась 18 – 19 жовтня 2018 року у Черкаському національному університеті ім. Б. Хмельницького. Статті представляють обидва напрямки конференції і згруповані за розділами: Мовознавство і літературознавство, Методика викладання мови, Навчально-методичні матеріали.

Проблеми мовної особистості формують осердя антропоцентричної парадигми, яка визначає обличчя сучасної філологічної науки. Феномен мовної особистості є важливим чинником навчального процесу, соціальної, психологічної, культурної і міжкультурної взаємодії людей, що спричиняє формування низки прагматично орієнтованих методик, які широко затребувані спільнотами. Наука, передусім філологія, педагогіка, психологія, повинна дати відповіді на виклики часу, у який людина постає як суб'єкт інформаційної епохи у глобалізованому світі.

Автори публікацій розглядають теоретичні питання мовної особистості, аспекти мовної картини світу українців, англійців, білорусів, росіян, японців, корейців, китайців, узбеків у контексті міжмовної комунікації, прояви авторського начала у різних літературних течіях, досліджують роль мовних одиниць у формуванні авторської стилістики тексту, організації дискурсу в ідіолектах письменників та науковців. У статтях аналізуються мовні явища у контексті їх засвоєння при вивченні мови як іноземної, пропонуються методи формування вторинної мовної особистості та дидактичні матеріали для вивчення російської і української мов як іноземних.

Дослідницьке поле презентує різні наукові парадигми. Тематика статей актуальна. У статтях представлено розвідки на рівні мовних одиниць, концептів, текстів, інтертексту і дискурсу. Проаналізовано науковий, художній, розмовний, електронний дискурси. Роботи виконані на матеріалі української, російської, англійської, китайської, японської, казахської мов.

Статті орієнтовані на широке коло читачів, яких цікавлять проблеми мовної комунікації, мовної свідомості і мовного впливу, формування мовної особистості.

Редколегія

МОВОЗНАВСТВО

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

О.Ю. БАРАБАНЩИКОВА

Киевский национальный лингвистический университет

ОТРАЖЕНИЕ АВТОРСКИХ ИНТЕНЦИЙ В МЕТАСТРУКТУРАХ

Об'єднання людей, для яких мова є рідною, – найважливіша її мета, зумовлена самою природою. Виходячи з цього виникає потреба подолати диференціацію, в основі якої лежить діалектне розчленування, взаємовплив контактуючих мов, вікова, соціальна і професійна неоднорідність будь-якого суспільства. В цьому відношенні функція тлумачення, як здатність мови створювати повідомлення про себе саму, є необхідною, а іноді і незамінною умовою повноцінного вербального спілкування.

Ключові слова: авторські інтенції, метаструктура, темпоральна інформація.

Анализ публицистических и художественных текстов, содержащих нетрадиционные (несловарные) определения к слову, дает возможность проследить с помощью самого факта толкования интенции автора, его стремление отстоять свою точку зрения в споре с реальным или потенциальным оппонентом:

*Я спросил: “Чем по жизни занимаетесь?”. – “Информационным бизнесом”. – “Это как?”. – “Наша фирма торгует информацией. В одном месте мы ее добываем, в другом продаем». – “Ага, понятно: спекуляция”. – “Ну почему сразу спекуляция? Просто бизнес”. “Ладно, назовем это бизнесом”, – согласился я и добавил с усмешкой: “Удачливый спекулянт: бизнесмен. Неудачливый бизнесмен: спекулянт. Кстати, в разных странах бизнес это разное”. – “Что значит – разный бизнес?”. – “Бизнес по-американски: подарить нищему доллар и заработать на этом миллион. Бизнес по-английски: купить старье и продать как реликвию. Бизнес по-французски: взять в долг и всё потратить на любовниц. Бизнес по-итальянски: взять кредит и испариться. Бизнес по-немецки: всю жизнь откладывать по одному пфеннингу и потратить накопленное на свои пышные похороны. Бизнес по-русски: устроить „пирамиду“ и на уворованные деньги построить синагогу” [1]; **Навет** – синоним доноса. “Честь, цитирую по Далю, – вуртренное нравственное достоинство человека, доблесть, честность, благородство души и чистая совесть”. Честный человек – прямой, правдивый, неуклонный по совести своей и долгу. Надежный в слове, кому во всем можно доверять [2]; **Изгой** – в древней Руси – человек, вышедший из своего прежнего состояния и лишенный средств существования.. Пришлось посмотреть у Ожегова и **отщепенца**. Отщепенец – человек, отколовшийся от какой-нибудь среды, отступник.. Толкование **космополита** решил взять не из советских словарей, а заглянуть в “Словотолкователь” Бурдона и Мехельсона за 1875 год (чтобы объективно было): “Космополит – гражданин вселенной, человек, почитающий отечеством своим не ту страну, где он родился, а целый мир” [3, Нева]; В английском языке есть слово **имидж**, в точном словарном переводе означающее образ, но не в поэтическом, а в политическом смысле [4, ЛГ]*

В данном перечне лишь слово *имидж* отличается относительной новизной, остальные же единицы, семантизируемые с помощью произвольно объединяемых словарных и несловарных определений, обладают либо примерно равной степенью известности (*космополит, навет*), либо широкоупотребительны (*донос, изгой, отщепенец, спекулянт*,

честь). Таким образом, причиной толкования во всех данных случаях является не столько степень новизны, сколько намерение автора убедить адресата, заставить признать свою точку зрения истинной, что оказывает несомненное влияние на способы толкования. Показательно, что здесь на фоне приводимых автором словарных определений отчетливо звучит его собственный голос, сообщающий семантизации экспрессивно-эмоциональный характер. Так, в определении к слову *спекуляция* просматривается факт несогласия автора с оппонентами, в результате чего противопоставляются несопадающие толкования, причем восстанавливается мотивированная структура значения, стертая обстоятельствами бытования слова в определенной социальной среде (слово *спекуляция* принадлежит к числу пейоративных слов). Итак, имеем неучтенный официальной лексикографией тип определения: субъективное толкование экспрессивно-этимологического характера.

Иной аспект анализа целесообразен при рассмотрении примеров с ключевыми словами *честь* и *космополит*, которые сопоставляются с синонимичными им лексическими единицами, но в то же время слово *честь* оттенено его антиподами (*навет*, *донос*), а мнимая синонимичность слов *отщепенец* и *космополит* опровергнута объективным толкованием, исключающим аналогию со словом *изгой*.

На основании рассмотренных примеров возможен также вывод о том, что осуществление “чистых” метаинтенций, без примеси сопутствующих им авторских намерений, – явление для публицистических и художественных произведений нехарактерное. Остановимся на случаях, которые можно отнести к сугубо метафункциональным.

Там была инструменталка – кладовка, где хранился инструмент – пилы, лопаты, топоры, ломы, кайла горнорабочих; .. так называемый гинтер, на котором я спал, – офицерский складной сундучок времен первой мировой войны, соединявший в себе и маленький сундук и узкую раскладную койку [5, Шаламов]; *Начальная эйфория (чувство радостного возбуждения) прошла, появилась слабость в ногах* [6, Щербак].

Имплицитно присутствующие даже в “чистых” метаструктурах (если иметь в виду наибольшее их сходство с “бесстрастными” словарными статьями) указания на причины толкования (*инструменталка* – жаргонизм, *гинтер* – иноязычное, к тому же старое слово; *эйфория* – международный медицинский термин) в большинстве аналогичных случаев выражается эксплицитно.

Если рассматривать сам факт толкования слова под углом зрения обогащения знаний об окружающей действительности, поскольку вместе с языком (и родным и новым для него) человек “получает в готовом виде значительный объем проверенных и отработанных в результате многовекового опыта знаний, закрепленных в самой структуру языка” [1], добавления к основным, словарным, сведениям в метаструктурах воспринимаются в контексте увеличения объема знаний о лексическом значении слова. Так, экспликаторами дополнительной информации о слове могут служить локативные наречия (там – здесь) и лексические указатели на конкретное место действия:

Просматривая эскизы и наброски своих подчиненных, он черным углем, здесь его называли “соус”, наносил несколько штрихов [7, Рыбаков]; *..во дни гуляний или как их тут называли – “питников” (надо понимать “пикников”* [8, Астафьев].

Аналогично преподносится темпоральная информация, причем в противовес панхроническому “всегда”, фиксируемому благодаря употреблению настоящего (постоянного) времени глагола, вводятся не только наречные формы (тогда – сейчас), но и конкретные даты.

К разряду сугубо утилитарных могут быть отнесены сдвоенные дефиниции, направленные, подобно словарным определениям на последовательное толкование многозначного слова (“Спор значений или их взаимосвязь”):

“Добро” в русском языке слово двусмысленное, и одними и теми же буквами обозначаются как предметы, представляющие исключительную материальную ценность, которыми в одиночку Игорь Иванович не мог распоряжаться, так и нечто положительное в поступках, не имеющего материального эквивалента [9, Кураев]; Слушай, я ведь представляю Россию, но я ее не пред-став-ляю! – каламбурил он [10, Солженицын].

Использование самого факта полисемии для достижения не столько познавательных, сколько эмоциональных целей, в частности, для создания комического эффекта, проявляются при сознательном сталкивании в метаединстве аббревиатур (или искусственно приравняемых к ним несокращенных слов) одного звучания:

– Вы знаете, как находчивые киевляне расшифровывают слово купон!?! “Как украинское правительство объегорило народ”.

– Остроумно, но несправедливо [11, ВК] – 1991, 20 декабря].

Заметим, что в некоторых приводимых примерах “бесстрастному толкованию слова сопутствует фактор оценки толкуемой лексической единицы: безвкусно сляпанная аббревиатура СМЕРШ, мерзкое слово сексот. Если смысл слова, на котором сосредоточено внимание автора, ясен, по его мнению, рецепиенту без объяснений, происходит явный сдвиг в иерархии компонентов лексического значения, обозначенных Эрдманном [2]: понятийное содержание слова и указание на его смысл уступает первенство “содержанию настроения”. В таких обстоятельствах наблюдается практически полное игнорирование функции толкования, восполняемое в какой-то мере, введением предпочитаемого автором синонима (“спор терминов”):

Волосы ее были светлее черных, но темнее темно-русых – те, про которые нам предлагают невразумительное слово “шатенка”, а сказать бы чернорусые – между черными и русыми [12, Солженицын].

Возрастание роли “эмоционального обертона” [3, Тараненко] по сравнению с утилизированной (сугубо познавательной, когнитивной) информацией прослеживается при анализе примеров, основанных на сопоставлении аллонимов:

Если бы меня попросили назвать три лучших города, я бы назвал: Ленинград, Петроград, Петербург [13, Ог].

Характерное для публицистических и художественных текстов выдвижение на первый план эмоционального обертона может быть соотнесено с подмеченной Ю.Д. Апресяном [4] способностью “наивных” толкований отражать свойства самих говорящих. В результате объекты описываются более точно и полно, что соответствует основным чертам метаопределений, в которых выразительно звучит полемический авторский голос:

У заемного слова “сентиментальность” есть русский эквивалент “чувствительность”. И то и другое усилиями критики и воспитания обращено в нечто постыдное. Чувствовать неприлично: плохо, когда плачут. Это сегодня как признак низкой степени развития. [14, Ог].

Знаменательным с точки зрения проявления эмоциональных обертонов при оценке слова, но теоретически спорным представляется право включения в зону действия толкования таких случаев усиленного внимания к элементам сложного слова: рабсила (язык знает, как сокращать!); замены синонимом одного из компонентов словосочетания молодой специалист – недо-специалист; противопоставление омонимов, принадлежащих к разным частям речи или различающихся ударением христопродАвец – христопродавЕц.

Основываясь на анализируемом материале, в котором используют метаструктуры не только с сугубо информационной целью, но и для выражения своих чувств, можно подтвердить – между коннотацией и денотацией нет абсолютного противопоставления [5, Говердовский] поскольку представляющие функцию толкования единицы нередко совмещают в себе “семантическую значимость” [6, Сальников 1988: 76] и экспрессию.

Литература

1. Кузнецов А.М. Отражение результатов познавательной деятельности в структуре языкового сознания / А.М. Кузнецов. – Языковое сознание: тез. докл. IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1988. – 96 с.
2. Erdmann K. Bedeutung des Wortes. – Leipzig: Halszel, 1925. – 107 s.
3. Тараненко А.А. Языковая семантика в ее динамических аспектах / А.А. Тараненко. – Киев: Наукова думка, 1989. – 103 с.
4. Апресян Ю.Д. Принципы семантического описания единиц языка / Ю.Д. Апресян // Сб. Семантика и представление знаний. – Тарту, 1980. – 11 с.
5. Говердовский В.И. Диалектика коннотации и денотации: Взаимодействие эмоционального и рационального в лексике / В.И.Говердовский. – Вопросы языкознания. – 1985. – 75 с.
6. Сальников Н.М. Роль коннотаций в процессе обучения русскому языку / Н.М. Сальников. – Русский язык за рубежом. – 1988. – № 4. – 76 с.

Источники иллюстративного материала

1. Векшин Н. / Векшин Николай Лазаревич. – <https://unotices.com/book.p.78>
2. Комсомольская правда. – (1999) 12 сентября
3. Нева (1989). – №1
4. Литературная газета (1988), 11 марта
5. Шаламов Варлам Выходной день / Шаламов Варлам Тихонович. – М.: Огонек. – № 22. – 1989. – 14 с.
6. Щербак Юрий Чернобыль / Щербак Юрий. – М.: Юность. – №7. – 1987. – 33 с.
7. Рыбаков А.Н. Дети Арбата / Анатолий Наумович Рыбаков. – М. : Новый Мир. –№ 4. – 1987. – 132 с.
8. Астафьев В. Печальный детектив / Астафьев Виктор Петрович, – М.: Роман газета. – №5. – 1987. – 12 с.
9. Кураев М. Капитан Дикштейн / Кураев Михаил Николаевич, – М.: Новый мир. – №9. – 1987. – 18 с.
10. Солженицын А. В круге первом / Александр Исаевич Солженицын. – М.: АСТ, 2008. – 432 с.
11. Вечерний Киев (1991), 20 декабря
12. Солженицын А. Раковый корпус / Солженицын Александр Исаевич. – М. : Новый Мир №8, 1989. – 112 с.
13. Огонек (1994). – №8
14. Огонек (1989). – №16

Объединение людей, для которых язык является родным, – важнейшая его цель, обусловленная самой природой. Исходя из этого возникает потребность преодолеть дифференциацию, в основе которой лежит диалектное членение, взаимовлияние контактирующих языков, возрастная, социальная и профессиональная неоднородность любого общества. В этом отношении функция толкования, как способность языка создавать сообщения о себе самом, является необходимым, а иногда и незаменимым условием полноценного вербального общения.

Ключевые слова: авторские интенции, метаструктура, темпоральная информация.

Reflection of an author intentions in meta-structures. Connecting native speakers is the most important goal of any language, and it is predetermined by nature of a language. Based on this there is a need to overcome differentiation, which is based on dialectal division, mutual influence of contacting languages, age, social and professional heterogeneity of any society. In that regard, the function of interpretation, as the ability of a language to create a message about oneself, is necessary, and sometimes indispensable, for a full verbal communication.

Key words: meta-structure, author's intention, temporal information.

КОМПАРАТИВНЫЕ ТРОПЫ В КАРТИНЕ МИРА МИХАИЛА ШТОРМА НА ПРИМЕРЕ ЕГО ПРИКЛЮЧЕНЧЕСКОГО РОМАНА «ЗАТЕРЯННЫЕ В ДЖУНГЛЯХ»

Стаття присвячена розгляду компаративних тропів крізь призму індивідуально-авторської картини світу Михайла Шторма.

Ключові слова: компаративні тропи, порівняння, картина світу, індивідуально-авторська картина світу.

В последние годы наблюдается интерес к рассмотрению языковых явлений в рамках картины мира. Впервые идея картины мира была выдвинута в рамках физической науки в конце XIX столетия. Начиная с 60-х годов XX столетия, проблема картины мира рассматривалась в рамках семиотики при изучении первичных моделирующих систем (языка) и вторичных моделирующих систем (мифа, фольклора, поэзии, прозы, кино, живописи, архитектуры и тп).

В работах В. Иванова, В. Топорова, Б. Серебренникова картина мира рассматривается как представление о мире, которое является результатом перекодировки сигналов, которые приходят из окружающего мира. Была так же представлена мысль о том, что разные знаковые системы по-разному моделируют мир.

Картина мира включает понятия: субъект, предмет и результат их взаимодействия. В связи с этим картина мира динамичная, вариативная, открытая. Существует столько картин мира, сколько существует наблюдателей, контактирующих с этим миром. Субъект может выступать в роли отдельного человека, группы людей, народа и человечества в целом.

Общая картина мира есть результатом всей духовной деятельности человечества.

В концепциях общей картины мира Г. Брутян, Б. Серебренников, Ю. Караулов выделяют: концептуальную картину мира – языковую картину мира – индивидуальную картину мира. Индивидуально-языковая картина мира, как она представляется в творчестве, является дихотомией: концептуально-языкового; универсально-национального; индивидуально-общественного. Мы предлагаем рассмотреть это на примере творческой деятельности писателя Михаила Шторма и его романа «Затерянные в джунглях».

На наш взгляд, творчество современного автора приключенческого романа дает интересную возможность изучения компаративных тропов в картине мира. В нашем случае язык можно рассматривать как технику, а компаративный компонент выделяется легко, с очевидностью.

Мы анализируем модель мира автора сквозь призму одной языковой единицы – сравнения. Сравнение является плодотворным объектом исследования, поскольку не только фиксирует элементы картины мира, как все языковые единицы, а и показывает их формирование, модель в ее движении, динамике. Сравнение выступает гибким способом репрезентации смысла, оно представляет работу познания в процессе освоения мира, поскольку останавливает, фиксирует точку зрения того, кто ее воспринимает.

Для изучения динамики картины мира важным выступает концептуальное исследование сравнений, а именно, взаимосвязь предмета сравнения, прототипа сравнения и основы.

Главное задание языка заключается в ориентации в когнитивной области как говорящего, так и слушающего. Языковые способы языка могут проникать в когнитивную

сферу автора, выделяют рамки и характер его взаимодействия с окружающим миром. Сравнение несет в себе некий «промежуточный» элемент, который связует иногда логично, иногда химерно, фрагменты картины мира. В ходе сплошной выборки сравнительных оборотов (256 страниц текста) нами было зафиксировано 244 неповторяемых единиц сравнительных оборотов. Мы обратили внимание на то, что многие единицы сравнения ориентированны на современный прототип или основу. Большинство оборотов, автор вводит в текст с союзом *похожий*. Приведем примеры из произведения.

...Быков расстался с Мануэлем только позавчера вечером – расстался не без облегчения, словно избавился от жевательной резинки, приставшей к подошве (6).

Внешность у него была, как у Аль Пачино в старых ганстерских фильмах, тем более, что перуанец любил одеваться во все черное, коротко стриг бороду и гладко зачесывал блестящие волосы назад (7).

Быков принялся вытираться салфеткой, как будто надеясь избавиться от вызванного смущением румянца (7).

Очутившись в этой среде, Быков почувствовал, что растворяется в ней, подобно кусочку сахара, брошенному в кофе (12).

Его сменил пикадор, похожий на средневекового рыцаря, закованного в железные латы (17).

Зрители заорали, как футбольные болельщики, предвкушающие гол в ворота противника (17).

Бык с разбега протаранил красную ткань, и она взлетела, как занавеска, подхваченная порывом ветра (18).

Встречая быка, он изящно выгибал тело, будто танцор, уступающий место партнерше (18).

Животное стояло на месте, будто поджидая тереодора для окончательного выяснения отношений (21).

Ренато пригнулся, ожидая смерти, но бык не спешил, словно оттягивал муть (21).

Он (матадор) стоял с гордо поднятой головой, и бык носился вокруг него, словно безмозглая механическая игрушка (21).

Его сердце взлетело, как подброшенный мячик (29).

Дождь прекратился... В его лучах мокрые пальмы засверкали, словно усыпанные стразами... (30).

– Всегда пожалуйста, – пробормотал Быков, морщась, как от зубной боли (33).

Изредка попадались дребезжащие грузовики, древнии иномарки и автобусы, похожие на промышленные холодильники, которые снобдили колесами и покрасили в яркие цвета (36).

Укол ревности был таким болезненным, словно сердце проткнули самой настоящей шпагой (38).

Быков перешел на английский и этим, словно создал незримую стену (40).

Бармен носил что-то вроде пончо и управлялся с бутылкой, как заправский жонглер (41).

– Может быть отложить полет? – спросил быков, хмурый, как сама погода (47).

Ниагара на фоне здешнего водопада выглядит, как струя воды из кухонного крана (47).

Струя горящего газа, ударившая из баллона, зашипела, как змея, заставившая зрителей понять (49).

– Вы испанка? – спросил Мануэль у Морин. Его ноздри раздулись, как у призового жеребца (51).

Какая-то птица попыталась пролететь над лужайкой, но ее унесло прочь, как клочек газеты (52).

Город выглядел словно после бурной попойки (54).

По окончанию монолога чиновник направил на Быкова указательный палец, как будто целясь в него из воображаемого оружия (55).

Глаза перуанца сделались печальными, как у оленя, получившего смертельную рану в сердце (63).

А еще муравьи способные сводить с ума своими укусами. Спасения от них нет, как от диких пчел, жалящих до смерти (65).

Лохматый часовой издал звук, похожий на воронье карканье (75).

Вода, льющаяся с козырька, образовала прозрачную завесу, похожую на мутное стекло (83).

Стоило Быкову раз качнуть страховку, как веревка натянулась, подобно леске, на которой повисла рыба, попавшая на крючок (85).

– Ух ты! – восхитился Быков, протягивая руки, как ребенок, получивший возжеленный подарок (93).

Отбежав к сухим зарослям, похожим на кости, торчащие из земли, кокер требовательно залаял призывая людей к себе (97).

Быков вздрогнул и задержался в своем гамаке, как рыбы, попавшая в сеть, когда в комнату вошел старик (100).

– Да, к мясному их (зверей) тянет, как стружки к магниту (108).

Вода в реке, была такой же гладкой, как листья кувшинок, над которыми носились мухи и стрекозы (107).

В воздух испуганно взлетели какие-то оранжевые птицы, издавая громкий клетот, похожий на стрекотание пулемета (111).

А вот серая цапля, высматривая добычу, не обращая внимания на людей, продолжая вышагивать, как на ходулях, по мелководью (111).

...Серый туман, клубившийся над джунглями, окрасился в золотистый цвет, как будто кто-то раскинул над ним исполинский шатер, сотканный из парчи (125).

Несправедливость такого итога его пусть не самой правильной жизни ощущалась остро, как нож, вонзившийся в грудь (126).

Его (зверя) немигающие глаза были зелеными, словно подсвеченные изумруды (126).

Блеснули острые желтоватые клыки и тишину джунглей нарушил протяжный гнусавый звук, похожий на многократно усиленный стон мартовского кота (126).

Быкову показалось, что кто-то потушил свет солнца, как будто это была обычная лампа (132).

Лица индейцев оставались невыразительными и неподвижными, как маски (136).

Оба (индейца) ухмылялись, как дети (134).

– Точно! – подтвердил Виктор, улыбаясь так широко, словно был ведущим телевизионной викторины (140).

Голова как чугунная, во рту будто мышшь сдохла, сил нет даже на то, чтобы оторваться от циновки (142).

В следующее мгновение быков вскочил, словно подброшенный невидимой пружиной (143).

Глаза паука, напоминавшие две красные бусины, злобно сверкнули (144).

Паук словно дразнил человека. Словно предупреждал, что никуда не денется, когда стемнеет (143)

Пока Быков приплясывал возле рыб, топая ногами, словно свихнувшийся танцор, муравьи забрались ему в обувь и, словно колючки, впились ему в кожу с такой силой, что у него на глазах выступили слезы (152).

Порой победу одерживали лесные великаны, и тогда уничтоженные лианы свисали с них, словно порванные канаты (156).

Пока он сидел на берегу, наблюдая за слаженными действиями индейцев, до его ушей донесся странный приглушенный звук, похожий на шорох подземки, который тут, разумеется, быть никак не могло (152).

Его ноздри уловили в воздухе кисловатый запах, словно от пролитого уксуса (152).

Тропический лес поглощает человека, как море поглащает брошенный в него камешек (154).

Остальные индейцы разразились воплями и запрыгали на месте, как одержимые (158).

– Но видел бы ты свое лицо вчера ночью. Перекошенное и бледное, как луна (163).

Броненосец, словно камень, врос в землю (165).

...Виниту уже уходил, прямой, несгибаемый, как палка (169).

– Мы больше не будем, – вторила Быкову Морин, словно превратилась в испуганную девочку (169).

– Ох и злой старик, противный, как крыса или змея (170).

А еще худой старик тянул к нему пальцы, похожие на щупальца кальмара... (170).

Капли ее(змеи) крови, словно красные ягоды, раскатившиеся по земле... (178).

Прямо перед ними раскинулся душистый кустарник, усеянный крупными желтыми цветами, похожими на рупоры (179).

Нехорошее предчувствие разлилось в его груди, подобно черничному варенью, опрокинутому на белоснежную скатерть (185).

Все взгляды обратились на Быкова. Подобно хорошему актеру, вдохновенному всеобщим вниманием, он опрокинулся на землю, закрыл глаза и притворился мертвым, после чего опять сел и сделал вид, будто душил воображаемого соперника (186).

Кроны деревьев и кусты искрились, словно усеяны стразами (188).

– Я никуда не денусь, – заверил ее Быков, чувствуя себя, словно муха попавшая в сироп (190).

Поверхность воды была невозмутимо спокойной и гладкой, как зеркало (191).

Получив удар, Быков сломал два зуба об кран, к которому приник. Боль подействовала на него, как мулета на быка (196).

Кайман остановился и раскрыл челюсти, обнажив глотку, похожую на окровавленное сырое мясо (196).

– Эй! – позвал мальчишка. Незамедляя движения, как робот, Быков развернулся на месте и пошел обратно (201).

Теперь Молакала был как ребенок, повстречавший взрослого, умеющего выдавать всякие поразительные штуки (203).

Обезьянки ходили на детишек, напуганных большой компанией незнакомых людей... (206)

Быков почувствовал, что у него заложены уши, как после полета на огромной высоте... (210)

Морин подняла голову глядя на Быкова снизу вверх, как кошка, заметившая птичку на дереве (214).

Это был орел с единственным сохранившимся крылом и пума, словно гигантская лягушка (218).

– Вы как школьники! – поддакнула ей Камила (230).

Он (Быков) чувствовал, как кровь прихлынула к лицу, а внутри что-то мелко завибрировало, словно под воздействием электрического напряжения (232).

Его (Быкова) лицо распухло и сделалось чужим, непослушным, как резиновая маска (234).

Быков вспыхнув, будто ему в лицо плеснули кипятком (237).

Прозвучал его голос, как крик большой потревоженной птицы (227).

Из выше приведенных примеров, можно сделать вывод, что автор почти на каждой странице текста использует языковую единицу сравнения как инструмент моделирования авторской картины мира.

Анализ компаративных тропов в индивидуально-авторской картине мира Михаила Шторма на основе концептуальной структуры сравнений выявил богатые возможности сравнения как материала исследований всех составных картины мира.

Литература

1. Шторм М. Затерянные в джунглях / М.Шторм. – Харьков: книжный клуб, клуб семейного досуга, 2017. – 256 с.

В статье рассматриваются компаративные тропы сквозь призму индивидуально-авторской картины мира на примере произведения Михаила шторма «Затерянные в джунглях».

Ключевые слова: компаративные тропы, сравнение, картина мира, индивидуально-авторская картина мира.

In the article, comparative paths are considered through the prism of the individual author's picture of the world on the example of Mikhail Storm's work "Lost in the Jungle".

Key words: comparative paths, comparison, world view, individual author's view of the world.

I.V. БОГДАНОВА

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ТВОРЧИСТЬ ПОЛЯ КЛОДЕЛЯ: ПРОБЛЕМИ ІДЮСТИЛЮ

Стаття присвячена дослідженню ідіостилю видатного репрезентанта літератури католицького Відродження Поля Клоделя. Основна увага зосереджується на домінуючих особливостях поетики «французького Шекспіра», що визначаються християнською символікою і, зокрема, Біблією як основним джерелом тем, образів, поетичних метрів та мовних виражальних засобів.

Ключові слова: ідіостиль, домініанта, неотомізм, Біблія.

В умовах сучасних реалій не втрачає актуальності вивчення творчого надбання відомих репрезентантів інших культурних парадигм. Зближення православ'я та католицизму на теренах східноєвропейського соціуму продовжує живити інтерес до такого філософського та літературного феномену першої половини ХХ ст. як філософія та література католицького Відродження.

Неотомізм набуває поширення не лише у колах теологів та філософів, але й серед митців, зокрема, найвідомішими представниками в науково-літературному середовищі виступають Ж. Марітен та П. Клодель. У мистецтві слова утверджується поняття «література католицького Відродження». Нове покоління французьких митців вступає в літературу, ігноруючи реалістичні та натуралістичні тенденції розвитку літератури: ані раціоналістичні принципи відтворення життя, ані соціальна проблематика творчості не цікавлять молодих письменників. Спільним критерієм творчості для них виступає ідеалістичний погляд на дійсність і пошук нових способів її пізнання. На зміну застарілому реалізму приходять мистецтво, що відмовляється від «умовностей» відтворення суспільного життя і цікавиться людиною як позасоціальною, позаісторичною істотою, а процес пізнання здійсню-

ється не від дійсності до людини, а від людини до дійсності. Серед письменників нового напрямку – Л. Блуа, Ж. Бернанос, Ф. Моріак, Ш. Пегі та ін. Наймогутнішою постаттю цієї когорти є Поль Клодель (1868–1955), чий талант засвідчив себе в драматургії, поезії та критичних жанрах есе, літературної статті тощо.

У Франції П. Клоделя вшановують як найвеличнішого письменника першої половини ХХ століття, класика європейського театру, для вивчення клоделівської літературної спадщини засновуються журнали й скликаються конференції. На переконання літературної критики, митець заслуговує найпочеснішого звання «французького Шекспіра» [Див.: 1]. Однак його ім'я залишається невідомим українському широкому колу читачів і сьогодні, попри появу нових варіантів перекладів поетичних і драматичних творів не лише діаспоральними перекладачами, але й вітчизняними (у різний час українською мовою Клоделя перекладали М. Калитовська, М. Драй-Хмара, Ю. Клен, А. Перепадя, М. Москаленко, Г. Малець, В. Коптілов та ін.). Причина цього – в його релігійній заангажованості. Слід, однак, зазначити, що діапазон творчих інтересів Поля Клоделя не обмежується лише Святим Письмом і виходить далеко за межі літератури релігійного спрямування, що впливає на своєрідність авторського ідіостилу. Однак саме християнська етика та поетика виступають найактивнішими складниками художнього світу Клоделя, його поетикальними домінантами.

Філософія Бога та Людини П. Клоделя висновується у загальному річищі неотомізму. Визначальною силою усього суцього виступає Бог-Творець. У «П'яти Великих Одах» Клодель створює чітку ієрархію світобудови, де над світом, в якому «торжествує розум», підноситься Бог у трьох іпостасях: Творець, Святий Дух та «досконала Людина на Хресті» [2, с. 175].

Клоделем створюється оригінальна філософсько-теологічна концепція *спів-народження* (co-naissance), згідно з якою процес пізнання світу (connaissance) ототожнюється із *спів-народженням* Людини та людської спільноти, тобто із усвідомленням екзистенційної солідарної відповідальності, яка пов'язує індивідуумів, що перебувають у Богові. Всі речі, на думку автора, існують самостійно й водночас не є самодостатніми: буття окремої речі є результатом і свідченням існування Бога-Творця. Існування людської спільноти, усього соціуму засвідчує буття трансцендентного Бога. У драматичних та поетичних творах Клоделем реалізується ідея паралелізму «великого» й «малого» простору макро- та мікрокосму. Макрокосм Бога перехресується та взаємодіє із мікрокосмом людини, вбираючи останнього в себе. У той же час мікрокосм, трансгресуючи через еволюцію почуттів, внутрішнього світу людини, розширюється до меж макрокосму, набуваючи небувалої монументальності.

Однак Клодель підходить до освоєння дійсності насамперед не як теолог чи філософ, а як поет, і як поета його потрібно сприймати: йому відкривається вся глибина світу, він відкриває і реконструює нову реальність, використовуючи в процесі творчості мовленнєві засоби, які проте поєднує незвичним чином, створюючи нові метри, метафори та аналогії. Клодель-поет виступає дослідником всесвіту, художником і музикантом. Митець не закриває очі на недосконалість земного світу, проте, на його думку, місія поета полягає в тому, щоб не жалкувати за ідеалом, поширюючи тривогу та неспокій у свідомості людини (як це робили романтики), а вести людину до віри, радості та надії. Місію поета, за Клоделем, потрібно формулювати не за допомогою образів Землі та Мертвих, а через образи Космосу та Живих.

Для Клоделя поезія – форма єднання із Богом та світом, можливість приєднатися до Божественної Благодаті через власні тексти релігійного змісту. Характерною та визначальною рисою творчості виступає образна багатозначність та символічність: одне із значень співвідносить образ із реальним земним світом, інше – із світом Божественного.

Ліричне «я» Клоделя синтезує одиничне та множинне, особистісне й загальне, глибоко інтимне та суспільно значиме, завдяки чому сприймається як узагальнений образ Людини – пошукача істини, яка відкриває цю істину в Слові Божому. В результаті клоделівська правда мислиться як правда кожної людини, що постає перед екзистенційними проблемами визначення сенсу життя та смерті, пошуку Бога тощо. Відтак у процесі аналізу мистецтва попередніх епох, зокрема, XVIII–XIX століть, митець приходиться до висновку, що будь-який поетичний талант втрачає свою силу і сенс, якщо він не приводить до Бога [2, с. 30–31].

На глибоке переконання поета і драматурга, найдоцільніше черпати матеріал із Біблії, яка репрезентує багатий драматичний матеріал і сама є драмою. У листі до Фрізо поет зазначає, що Біблія містить «вічні і типові образи», які і «принаджують» події [3, с. 40]. Драматург запозичує із вчення Августина Блаженного ідею про відповідність літературних фактів фактам реальним. На переконання Клоделя, всі події реального життя так чи інакше репрезентовані історією та засвідчені часом завдяки своїм незмінним, вічним цінностям або типовості. Спокушення людини, злочин Каїна, Вавилонська вежа, ковчег Ноя тощо слугують ілюстрацією історії людської цивілізації, людство ж постійно виступає свідком тривалих повторень цих типових ситуацій, відтворених Біблією.

Апелювання Клоделя до біблійних сюжетів детермінує відповідну образну систему та зумовлює використання численних ремінісценцій. Незалежно від того, усвідомленими чи ні були такі запозичення, вони ілюструють важливу ідею, що полягає в акцентуації вічного й універсального сенсу Великої істини, що міститься у Біблії. Клодель звертається до вічних біблійних образів, певною мірою тиражуючи їх, та створює власні твори не менш величного звучання (образи Колумба, Жанни д'Арк, Сари набувають типовості та виростають до рівня символів).

Клодель прагне наслідувати стилістичну своєрідність біблійного тексту. Звідси складність сприйняття його поетичних текстів, що породжується відсутністю в них граматичного узгодження та часто пунктуаційних знаків. Проте зміст твору стає доступним внаслідок утворення загальної цілісності через єднання тем, мотивів, образів та художньо-поетичних засобів. Митець активно використовує форму літургійних гімнів, псалмів, молитов. Провідними темами творів виступають теми Гріхопадіння, Воскресіння, Хрещення, любові до ближнього, земного страждання тощо, які актуалізуються мотивами спокуси, гріха, відплати, покарання, смерті та образах Ісуса, Діви Марії, Божественної Літургії, пекла, раю тощо.

Зосередженням клоделівської віри виступають постаті Бога-Отця, до якого Клодель звертається шанобливо на «Ви», називаючи його Господь, Володар, Творець, та Ісуса Христа. Образ Ісуса – один із найулюбленіших Клоделем, тому він часто і пристрасно говорить про Сина Божого у приватному листуванні в переконанні, що «...для тих, хто багато страждав, Ісус з'явиться не як безжальний суддя серед жахливих старців Апокаліпсису, а прекрасним дитям на руках Богоматері» [3, с. 71].

Якщо образ Христа з його домінантою чистоти та непорочності залишається у Клоделя певною мірою абстрактним, то Діва Марія для Клоделя-поета – значно більш конкретна реальність. У поезії Діва Марія набуває рис конкретної людини, яка, з одного боку, постає божеством, матір'ю Бога-сина, що стоїть вище за земних людей, з іншого – звичайною жінкою, образ якої змальовується Клоделем теплим, задушевним, довірливим тоном. Цьому також сприяють численні звертання до Богоматері як до звичайної жінки, по імені. Автор-ліричний герой сприймає себе сином Марії і водночас частиною загальної людської спільноти, що знаходиться під заступництвом Богоматері. Відповідно до католицької доктрини образ Діви Марії набуває рис винятковості, оскільки, наголошує Клодель, вона єдина з усього людського роду позбавлена гріха.

Літургія для Клоделя – не лише каталог образів та символів, вона – взірць грандіозної релігійної драми. Відтворенню Таїнства Таїнств Клодель приділяє велику увагу в своїй творчості, виходячи з того, що саме літургія допомагає здійснювати органічну духовну властивість релігії, – консолідувати людей. Не випадково етимологія латинського «релігія» пов'язана зі словами «з'єднувати», «сполучати». Клоделівська творчість демонструє найкращі зразки літературної молитви. Молитва для Клоделя – це передусім безкровна жертва Богові і водночас спосіб виявлення свого місця у світі, усвідомлення своєї гріховності та бажання позбавитися її через приєднання до Слова Божого та єднання з віруючою спільнотою.

Вершинним явищем клоделівської релігійної поезії вважають «П'ять великих Од», що концентрують основні ідеї та теми клоделівської поезії. Провідною ідеєю виступає возвеличення Бога, який виступає творцем суцього і надає сенсу людському існуванню. Ліричний герой з усією пристрасстю серця та доводами розуму уславлює Господа, створюючи величний гімн на його честь. Вражають образи, метафори та порівняння Оди, що розривають межі земного світу, переносячи героя та читача у безмежний космос.

Клоделеві дорікали за його важкий для сприймання стиль із «темними місцями». Проте, як вважав сам поет, процес пізнання Бога необхідно детермінує складність художньо-поетичного мовлення, що синтезує всі мовні ресурси та багату образну систему для передачі різних природних явищ та станів: «швидкості вітру», «сили приливів», «зоряної глибини ночі».

Клодель не був поетом-містиком, який живе винятково релігійними почуттями. Найперша риса, яку відзначали його сучасники, – ясний розум. Як дипломат та службовець Клодель віддає перевагу уточненням та роз'ясненням. Не раз звертали увагу на точність, ясність і прозорість його дипломатичних документів. Подібний раціоналізм, прагнення зрозуміти і дати пояснення будь-яким фактам як релігійного, так і світського життя, особистісного та суспільного, відрізняє ідіостиль клоделівської поезії та драматургії. А разом із релігійним світовідчуттям, що пронизує усю творчість великого письменника, визначає особливість усього творчого набутку автора.

Література

1. Луков Вл. А. «Шекспир французов: Клодель» / modfrancelit.ru/shekspir-frantsuzov-klodel-statya-vl-a-lukov.
2. Клодель П. Капля божественного меда / Поль Клодель. – М.: Изд-во Православного университета, 2003. – 196 с.
3. Claudel P., Jammes F., Frizeau G. Correspondence 1897-1938. – P.: Gallimard, 1952. – 465 p.

Статья посвящена исследованию идиостиля известного репрезентанта литературы католического Возрождения Поля Клоделя. Главное внимание сосредоточено на доминантных особенностях поэтики «французского Шекспира», обусловленных христианской символикой и, в частности, Библией как основным источником тем, образов, поэтических метров и языковых выразительных средств.

Ключевые слова: идиостиль, доминанта, неотомизм, Библия.

The article is dedicated to the investigation of ideostyle of the outstanding representative of Catholic Renaissance literature Paul Claudel. Special attention is focused on the dominant features of the French Shakespearean poetics, which are defined by Christian symbolism and, in particular, the Bible as the main source of themes, images, poetic verification and linguistic expressive means.

Key words: ideostyle, dominant, Neo-Thomism, the Bible.

ЧЕЛОВЕК ВНУТРИ ДИСКУРСА: «Я-ГОВОРЯЩИЙ» VS «Я-ВОСПРИНИМАЮЩИЙ»

З метою укрупнення об'єкта дослідження в структурній моделі мовної особистості можна виокремити умовну опозицію «Я-що говорить» vs «Я-сприймає». Члени опозиції – це структурні параметри мовної особистості в дискурсивному процесі. У статті представлено теоретичне обґрунтування висунутої гіпотези. Методика аналізу демонструється на ілюстративному матеріалі, що дозволяє простежити взаємодію вербально-семантичного, когнітивного та прагматичного рівнів мовної особистості, зануреної в дискурс.

Ключові слова: дослідницька опозиція, мовець, сприймаючий, дискурсивний процес, інтерпретація.

Многогранная проблема языковой личности, т.е. личности, выражающей себя через язык, вот уже несколько десятилетий активно разрабатывается в лингвистике. Объектом лингвистического анализа в теории языковой личности является научная абстракция – обобщенный образ носителя языковых знаний, культурных ценностей и коммуникативно-деятельностных установок. Эта абстракция опирается на хрестоматийную модель языковой личности, предложенную Ю. Н. Карауловым [1]. Как известно, модель состоит из трех условных уровней в структуре языковой личности: 1) вербально-семантического – носитель владеет языком на уровне нормы; 2) когнитивного, отражающего контуры картины мира, которая складывается у каждой языковой индивидуальности; формируется из понятий, идей, концептов и связан с личностной иерархией ценностей; 3) прагматического уровня, отражающего коммуникативные интенции индивида. Таким образом, модель объединяет константные и переменные элементы, варианты и инварианты, объективное и субъективное.

Теория языковой личности развивается в границах антропоцентрической парадигмы, опираясь на базовые установки новейшей лингвистики: неразрывная связь бытия, языка, мышления и культуры; функциональное единство языка и речи; речь как феномен индивидуальной жизни, реализующийся в индивидуальных дискурсивных практиках.

Согласно нашей гипотезе, идея которой восходит к формуле М. М. Бахтина «Быть – значит общаться диалогически» [2], в структурной модели языковой личности, включенной в дискурсивный процесс, с целью укрупнения объекта исследования можно выделить условные параметры «Я-говорящий» (адресант, отправитель информации) и «Я-воспринимающий» (адресат, получатель информации). Наполнение каждого параметра зависит от степени развития вербально-семантического, когнитивного и прагматического уровней условной языковой личности. Ниже предлагается обоснование и описание возможной исследовательской оппозиции «Я-говорящий vs. Я-слушающий».

Человек-говорящий – это языковая личность, погруженная в континуум дискурсивных практик, в которых реализуется личностно опосредованное видение мира. Но говорение – только одна из ипостасей языковой личности. Для того, чтобы состоялось коммуникативное событие, человеку нужен другой. В философии понятие «другой» имеет множество толкований. Мы берем за опорную точку экзистенциально-феноменологическое понимание. Другой – это другое егo, другое сознание, другое переживание, – другая языковая личность. «Другой, по выражению Делеза, делает возможной способность воспринимать и быть воспринятым.» [3]. Для развиваемой идеи важным является тезис Фейербаха: «Я есть-Я – для самого себя, и одновременно Я- Ты – для другого, но таким я могу быть только как существо чувственное» [4, с. 183]. Понятие «чувственное» понимается здесь как разновидность мыслительной деятельности, протекающая в индуктивном процессе

познания. Таким образом, другой всегда дан нам в наших личных переживаниях, внутри горизонта нашего *ego*, опыта, который протекает в нашем собственном сознании. Другой – это противоположный коммуникант, который помечен знаком «ты». Поэтому для коммуникации базовой является формула «Я-Ты»: диалогичность в широком (бахтинском понимании) является свойством бытия человека, дар «живого отклика», который возможен только в диалоге. Одно сознание передает другому внешне выраженные знаки. Но понимание достигается, когда речь и сопутствующие ей знаки – слова, жесты, позы – постигаются сознанием другого.

В работах Г.-Г. Гадамера, П. Рикера отношение к себе и отношение к другому строится на основе живых текстов культуры.

Текстов – потому, что все, что окружает человека в мире, может быть прочитано как текст. Здесь мы отталкиваемся от идеи Ю. М. Лотмана о том, что не существует никаких априорных и объективных качеств, делающих нечто текстом; в тексте заложена такого же рода семиотическая двойственность, что и в знаке: текст имманентен и самодостаточен (семантический универсум), с другой стороны, текст включен в культуру и является ее частью [5, с. 15–18].

Живых текстов – потому, что при таком понимании каждый текст находится в непрерывном движении: меняет свои границы – расширяется или сужается – благодаря экзистенциальному опыту языковой личности и бесконечной интерпретации знаков, из которых «собран» отдельный текст. Приведем в этой связи слова У. Эко: «В конце концов, всякий текст <...> это ленивый механизм, требующий, чтобы читатель выполнял часть работы за него. Текст, в котором излагалось бы все, что воспринимающему его человеку надлежит понять, обладал бы серьезным недостатком – он был бы бесконечен» [6, с. 45]. Уточним: сквозь призму данного исследования текст – это любое речевое событие, не только письменное, но и устное. В работе мы оперируем термином «дискурс», под которым подразумеваем онтологически сложное явление, сочетающее в себе как сам текст (результат речи, выраженный в языковой форме), так и коммуникативно-прагматические и экстралингвистические факторы.

«Я-говорящий» – это прагматический параметр языковой личности в позиции центра речевого события: «Язык возможен только потому, что каждый говорящий представляет себя в качестве субъекта, указывающего на самого себя как на я в своей речи. В силу этого я конструирует другое лицо, которое, будучи абсолютно внешним по отношению к моему я, становится моим эхо <...>. Язык устроен таким образом, что позволяет каждому говорящему, когда тот обозначает себя как я, как бы присваивать себе язык целиком» [7, с. 294]. В каждом отдельном сегменте дискурса «Я-говорящий» может «представлять объективную ситуацию некоторым субъективным образом в зависимости от коммуникативных целей» [8, с. 287], следовательно, выступать в различных речевых ролях: сообщающего, умалчивающего, обманывающего, убеждающего и т.д.

Выбор речевой роли связан с достижением базовой интенции речевого акта и необходимого перлокутивного результата. Для языковой личности в позиции «Я-говорящего» достижение базовой интенции – это общая стратегическая задача, а достижение нужного перлокутивного результата – частная. Обе эти задачи связаны и с проблемой значения лексической единицы, которое может быть языковым (стабильным) и речевым (функциональным, динамичным и контекстуальным). Как свидетельствует речевой опыт отдельной языковой личности, прагматический эффект во многом зависит от выбора и комбинации языковых средств, которыми оперирует «Я-говорящий»: повышенная информативность, возможность акцентировать или камуфлировать необходимые смыслы, подменять понятия и т.д. Следовательно, не только предмет, но и языковые средства,

выбранные для передачи мысли «Я-говорящего» об этом предмете, структура и особенности речи индивида могут поддерживать в воспринимающем сознании внимание и интерес.

Второй член предложенной оппозиции – параметр «Я-воспринимающий» (другой), который может быть разложен по уточняющим субпараметрам «Я-слушающий» и «Я-интерпретирующий». В русском языке значение глагола «воспринимать» связано с ментальными процедурами понимания, осмысления, постижения, усвоения. Однако необходимо отметить, что в Современном толковом словаре русского языка* это значение представлено как ЛСВ2 с пометой «перен.». Значение развилось на базе ЛСВ1, отмеченного в словарной статье пометой «устар.»: «брать, принимать, получать». Полагаем, что семантическим трансфером для развития переносного значения является сходство по функции. Сравним: брать, принимать, получать материальный предмет и брать, принимать, получать какую-то информацию. Следовательно, любую информацию, как и предметы материального мира, можно не брать (на узуальном уровне подтверждается коллокацией «не бери в голову»), не принимать («не принимай близко к сердцу»), не получать (сообщений, известий, ответа).

В ситуации общения «Я-слушающий» воспринимает или не воспринимает информацию, идущую от «Я-говорящего», что напрямую связано с количественным и качественным наполнением вербально-семантического, когнитивного и прагматического уровней «Я-воспринимающего». Количественный и качественный показатели перечисленных уровней, но прежде всего, границы индивидуальной картины мира определяют возможности языковой личности в рамках параметра «Я-интерпретирующий».

Проиллюстрируем сказанное высказанное на примере анализа дискурсивного фрагмента из эссеистики И. Бродского, где предметом интерпретации будет значение языкового знака – авторской генитивной метафоры «парфенон свечей»:

*Если вечером ты работаешь, то зажигаешь целый парфенон свечей – не ради настроения или света, а из-за их иллюзорного тепла.***

В первую очередь, обратим внимание на то, что имя собственное Парфенон у Бродского становится нарицательным существительным. Этим приемом поэт переводит уникальность Парфенона в ординарность, индивидуальность – в общность, но при этом сохраняется имплицитная связь с понятием «храм». Для подтверждения вектора интерпретации последовательно сопоставим словарные значения единиц, составляющих данную метафору. «Парфенон: 1) здание; 2) здание для богослужения; 3) священное место, внушающее чувство благоговения»***. Согипонимом в данном случае выступает слово «храм», а видовым понятием – слово «здание». «Свеча: 1) палочка из жирового вещества с фитилем внутри для освещения. *Поставить свечу кому-л., за кого-л., что-л.*»*** Всего представлено пять ЛСВ, из которых только первое соответствует контексту. Полагаем, что словарная статья не отражает всей глубины смысловой нагрузки лексемы. Даже на уровне узуса мы знаем, что свеча – нечто гораздо более значительное, чем простая «палочка из жирового вещества». Тем очевиднее это несоответствие при восприятии авторского образа.

В рамках анализа этот фрагмент эссе был прочитан в различных аудиториях: А – студенты; В – филологи; С – художники, музыканты, архитектор; D – домохозяйки. Нас интересовало, какие ассоциации в каждой из названных групп вызывает образ *парфенон свечей* и как он интерпретируется в столь разных аудиториях. Первая реакция, совпадающая у всех респондентов – много свечей. Объяснение в группах А (студенты) и D (домохозяйки): похоже на то, как мы обычно говорим: *море слез, море огней*; в группе В (филологи): образ множества в классической генитивной конструкции Сущ + Сущ./р.п. Поэтому словосочетание в целом создает представление о множестве однородных предметов. Группа С (художники, музыканты, архитектор): много, потому что Парфенон – это колоннада.

Приведем на уровне интроспекции возможный вектор дальнейшей интерпретации: *парфенон свечей* – потому что горящая свеча – это желтый свет, а Парфенон – это желтоватый мрамор Пелопоннеса. Желтые свечи напоминают колонны, а желтые колонны похожи на свечи. Горящая свеча – это сакральный символ защиты. Защита нужна тогда, когда человек ощущает страх, тревогу, волнение. Скорее всего, много страха, потому что для защиты нужно много свечей – целый парфенон. Свет свечи – это покой, уют, связь с космосом, гармония. Парфенон – это вершина гармонии в архитектуре. Вспомним, что дискурсивный фрагмент начинается со слов *если вечером ты работаешь...*, если расширить контекстуальную рамку метафоры, можно получить основание для дальнейшей интерпретации: работа поэта, она же творение, для Бродского священна, поэтому он совершает ритуал, зажигая свечи, как на алтаре в храме.

Представленная интерпретация – всего лишь вариант, возможный в воспринимающем сознании, но на данной реконструкции, полученной при укрупнении предмета анализа, можно проследить взаимодействие вербально-семантического, когнитивного и прагматического уровней, мотивирующих и обеспечивающих диалог языковой личности с окружающим миром. Языковая личность – это человек в языке и в речи. Познавательные установки в современной лингвистике основаны на том, что языковые явления не могут быть адекватно поняты и описаны вне их употребления, без учета их дискурсивных аспектов. Таким образом, предложенная оппозиция «Я-говорящий vs. Я-слушающий» расширяет исследовательское поле и дает возможность приблизиться к областям, недоступным прямому наблюдению.

* Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3-х томах. Т. 1. А-Л. М., 2005. -1168 с.

** Бродский И. Поклониться тени. С.-Пб., 2000. – 256 с.

*** Современный толковый словарь русского языка под редакцией С. А. Кузнецова. С.-Пб.: «Норинт», 2002. – 960 с.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М., 1987. – 264 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М.Бахтин. – М.: Худ. литература, 1972. – 76 с.
3. Новая философская энциклопедия: В 4 тт., т. 1. – М.: Мысль // Под редакцией В.С. Стёпина. 2001. – 744 с.
4. Фейербах Л. Соч., т. 1. – М., 1955. – 320 с.
5. Лотман М. Ю. История и типология русской культуры / М.Ю. Лотман. – СПб., 2002. – 768 с.
6. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах / У. Эко. – М., 2002. – 288 с.
7. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М., 1974. – 448 с.
8. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю.С.Степанов. – М., 2003. – 991 с.

С целью укрупнения объекта исследования в структурной модели языковой личности можно выделить условную оппозицию «Я-говорящий» vs «Я-воспринимающий». Члены оппозиции – это структурные параметры языковой личности в дискурсивном процессе. В статье представлено теоретическое обоснование выдвинутой гипотезы. Методика анализа демонстрируется на иллюстративном материале, что позволяет проследить взаимодействие вербально-семантического, когнитивного и прагматического уровней языковой личности, погруженной в дискурс.

Ключевые слова: исследовательская оппозиция, говорящий, воспринимающий, дискурсивный процесс, интерпретация

In order to magnify the research object in the structural model of the linguistic personality, we propose to emphasize the conditional opposition of 'me-speaker' vs me-perceiver'. The members of the opposition are the structural parameters of the linguistic personality of a discursive process. Given article describes theoretical basis of the presented hypothesis. We offer an analysis method that shows the processes of interaction between the conditional verbal/semantic, the cognitive and the pragmatic levels of the linguistic personality that is immersed in a discourse.

Key words: research opposition, speaker, persevere, discursive process, interpretation

ПЕРЕВОД РУССКОЙ ПРОЗЫ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ

У статті подано ретроспективний огляд перекладів творів російської художньої літератури на китайську мову; представлено сучасний стан і перспективний розвиток літературного перекладознавства в Китаї. Особливу увагу приділено творам «малої» прози Срібного віку російської літератури і сучасним завданням китайських перекладачів-русистів щодо знайомства широкого кола китайських читачів з художніми витворами найяскравіших представників цього літературного періоду.

Ключові слова: перекладознавство, російська література, «мала» проза, Срібний вік, китайська мова.

Русская литература стала известна в Китае в середине 19 века, когда в одной из газет Шанхая появились некоторые басни И.А.Крылова на китайском языке. Однако первые переводы русской литературы были выполнены через английский, японский или немецкий язык на древний китайский язык. Тем не менее с этого времени русская классическая литература начинает оказывать большое влияние на китайскую литературу не только на уровне формы, но и на уровне идеологии, так как русские писатели XIX века привлекают внимание читателей к образу «маленького человека», призывают к изменению несправедливого государственного устройства и созданию идеального общества. Это воодушевляет китайских интеллигентов подражать творчеству русских писателей и переводить их произведения. Русская литература играла очень важную роль в формировании нового течения китайской литературы во время «Движения 4 мая 1919 г.» в Китае.

Первоначально подражать русской литературе и масштабно переводить на китайский язык русских писателей стали именно после «Движения 4 мая 1919 г.» [1]. Например, Лу Синь пишет рассказ «Дневник сумасшедшего», взяв за основу произведение Н.В. Гоголя; Цао Юй пишет одноименную с драмой А.Н.Островского пьесу «Гроза». В других произведениях китайских писателей этого же периода можно найти явные аналогии с русской литературой, что, по оценкам литературоведов, положительно сказывается на развитии современной китайской литературы в целом.

В результате большой интерес творческой интеллигенции к русской литературе приводит к тому, что первыми переводчиками и исследователями русской литературы становятся не ученые и профессиональные переводчики, а известные китайские писатели – Лу Синь, Ба Цзинь, Мао Дун, революционеры, политологи и мыслители – Чуй Чубай, Цзян Гуанци. Так, например, Лу Синь переводит «Мертвые души» Н.В. Гоголя, Чуй Чубай – «Три смерти», «Ильяс», «Ассирийский царь Асархадон» Л.Н. Толстого, Ба Цзинь – «Былое и думы» А.И. Герцена, «Муму», «Отцы и дети», «Пунин и Бабурин» и другие произведения И.С. Тургенева.

После создания Нового Китая во время «медового периода» китайско-советских отношений параллельно развиваются русская и китайская литературы. В рамках близких социальных режимов и институтов Советского Союза и Нового Китая китайские писатели продолжают подражать во многих аспектах русской литературе, включая не только методы творчества, но и в создании писательских организаций, категорий литературных призов и даже в названиях литературных журналов. Одним словом, не было бы преувеличением сказать, что в течение долгих лет после создания Нового Китая китайская литература – это во многом копия русской литературы.

В течение 1949 - 1966 гг. активно переводятся произведения Золотого века русской классической литературы. В этот период таких писателей, как Пушкин, Лермонтов, Тургенев, Герцен, Гоголь, Толстой, Достоевский, Островский, Чехов переводили и издавали большими тиражами и читали во всем Китае. Например, было переведено 35 произведений Л.Н.Толстого и издано общим тиражом в 1,7 млн. экземпляров. Среди переводчиков русской литературы появилось много ученых, выпускников советских вузов, которые потом стали признанными знатоками русской литературы и настоящим золотым фондом переводческих кадров Китая, например, Жу Лун – один из лучших переводчиков рассказов А.П. Чехова, Цао Ин перевел много произведений Л.Н. Толстого и М.А. Шолохова, Мань Тао – Н.В. Гоголя, Джа Лянжен занимался переводами стихотворений А.С. Пушкина и др.

Из-за распада дружественных отношений между Китаем и Советским Союзом на некоторое время переводы русской литературы были прекращены. Новый подъем интереса к русской литературе появился в 1970-80 гг. XX века после начала политики открытости и реформ в КНР. Начиная с 1977 г., Цао Ин в течение 20 лет перевел на китайский язык все романы и более 60 повестей и рассказов Л.Н. Толстого, а Жун Жудэ – два романа Ф.М.Достоевского «Идиот» и «Братья Карамазовы», а также много его повестей и рассказов. Поиски источников зла в человеческой душе и пропаганда гуманизма в произведениях этих писателей мирового уровня заставляет вновь и вновь обращаться к их творчеству переводчиков разных стран.

После распада Советского Союза с 1990-х гг. XX века в Китае возникает большой интерес к исследованию произведений Серебряного века русской литературы, которая до этого была неизвестна китайской аудитории. Этот важный период в развитии русской литературы долго оставался самым слабым звеном для китайских исследователей, а в университетах на филологических факультетах и преподаватели, и студенты традиционно уделяли основное внимание русской литературе Золотого века.

Первоначально начал переводить произведения Серебряного века русской литературы переводчик Вэй Суюань (1902-1932). Он первый в Китае осуществил переводы стихотворений Ф. Сологуба, Ап. Майкова, И. Бунина, Н. Минского, А. Блока, Л. Андреева и др. На данный момент интерес к Серебряному веку среди китайских переводчиков и исследователей сосредоточен в основном на изучении поэзии и большой прозы: были переведены и изданы некоторые романы и повести Ф. Сологуба, А. Платонова, М.Булгакова, М.Волошина и Дм. Мережковского, рассказы и повести Л. Андреева и И. Бунина, а также немногочисленные стихотворения поэтов Серебряного века. Однако это переводы не дают представления китайской аудитории обо всех поэтах и писателях, творивших в данный период, и обо всем разнообразии литературных жанров Серебряного века. И если произведения А. Ахматовой, М. Цветаевой и Л. Пастернака известны хотя бы китайским русистам, то рассказы, сказки, пьесы, малая проза, критические произведения, стихотворения таких писателей, как М. Арцыбашев, Дм. Мережковский, В. Брюсов, Ф. Сологуб, А. Белый, Вс.Иванов, Вл. Соловьев, А. Блок, Тэффи, И. Бунин, З. Гиппиус, С. Петров-Скиталец, В.Вересаев, А. Аверченко, И. Потапенко, Саша Чёрный, А. Ремизов, Л. Андреев, М. Кузьмин мало знают даже русисты. Современные китайские исследователи и читатели в основном ограничиваются знаниями истории Серебряного века русской литературы, а меньше знают само творчество его представителей из-за большого дефицита переведенных на китайский язык произведений. На данный момент изданы только два сборника малой прозы: «Избранное из произведений русской литературы Серебряного века. Проза» под редакцией Чжоу Цичао [2] и «Антология рассказов Серебряного века» под редакцией У Ди [3], в которых содержатся примерно около 40 рассказов данного периода русской литературы, включая «Чрезвычайное средство» И. Потапенко; «За тюремной стеной» С. Скитальца; «Земле земное» и «Прятки» Ф. Сологуба; «У обрыва»

А. Серафимовича; «На эстраде» В.Вересаева; «Дворник» Семенова; «Нежность» З. Гиппиус; «Сентиментальный роман» и «Одиночество» А. Куприна; «Антоновские яблоки», «Книги», «Ночь», «Осенью» И. Бунина; «В подвале», «Петька на даче», «Из рассказа, который никогда не будет окончен» Л.Андреева, «Как мы праздновали» Тэффи; «За себя или за другую?», «Через пятнадцать лет» и «В башне» В.Брюсова, «Ни сны, ни явь» А.Блока, «Ночь темная» А. Белого, «Революционер» М.Арцыбашева. А ведь не стоит забывать о том, что проза Серебряного века в полной мере отразила культурный опыт, дух и стиль нового искусства. В ней подводились художественные итоги прошлых эпох литературного развития и закладывались эстетические основы новой литературы. Не подлежит сомнению тот факт, что культурно-эстетическая программа произведений Серебряного века оказала и продолжает оказывать большое воздействие на культуру, искусство и духовную жизнь всего мира. По мнению исследователей современной китайской литературы, китайские поэты и писатели осознанно или неосознанно продолжают испытывать влияние авангардной поэзии Серебряного века и эмигрантской литературы, придавая большое значение чувству ответственности интеллигенции перед обществом, которое было свойственно произведениям этого периода [4]. Для такой большой исследовательской аудитории, какой является аудитория китайских русистов-филологов, сорок переводов малой прозы Серебряного века слишком мало: ведь русский язык и литература изучаются более чем в 200 китайских университетах, а также в 50 специализированных школах. Сегодня количество изучающих в Китае русский язык и литературу на разных уровнях составляет более 50 000 человек. Кроме того, чтение русских литературных произведений опять становится модным среди молодежи, даже не изучающей русский язык.

В этой связи команда русистов Чанчуньского университета взяла на себя ответственность не только за преподавание русского языка и литературы, но и за распространение и перевод произведений как современных русских писателей, так и писателей Серебряного века. За последние годы коллектив русистов-переводчиков Чанчуньского университета перевел и издал избранные стихотворения С.Есенина. Сейчас нами разработан проект перевода малой прозы русской литературы Серебряного века, целью которого является ознакомление китайских преподавателей-русистов и самой широкой аудитории китайских филологов и нефилологов с творчеством представителей разных течений Серебряного века посредством перевода и издания 75 рассказов 20 самых ярких представителей этого жанра, таких, как А.Аверченко, Л.Андреев, М. Арцыбашев, А.Белый, А.Блок, В.Брюсов, И.Бунин, А.Бухов, З.Гиппиус, Н.Гумилев, М.Кузмин, А.Куприн, О.Мандельштам, Д. Мережковский, И.Потапенко, А.Ремизов, Ф. Сологуб, Н.Тэффи, Саша Черный и Г.Чулков. Надеемся, что совсем скоро Серебряный век русской литературы по-настоящему войдет в китайскую культуру и литературу и будет оказывать положительное влияние на новое поколение китайской читающей аудитории, как и Золотой век русской литературы.

Литература

1. 董晓. 俄罗斯文学在中国的影响及命运. [Электронный ресурс]: <https://www.douban.com/group/topic/28064221/>
2. 周启超. 俄罗斯“白银时代”精品库: 小说卷. //中国文联出版社, 1998年, 396页.
3. 吴笛选译 《街上的面具: 俄罗斯白银时代短篇小说选》 河南大学出版社, 2014年, 439页.
4. 刘文飞. 俄罗斯文学对中国文学的影响无处不在. //乌鲁木齐晚报, 2014年5月21日.

В статье дан ретроспективный обзор переводов произведений русской художественной литературы на китайский язык; представлено современное состояние и перспективное развитие литературного переводоведения в Китае. Особое внимание уделено «малой» прозе Серебряного века русской литературы и новейшим задачам, поставленным перед переводчиками-русистами, по ознакомлению широкой читательской аудитории с произведениями ярчайших представителей данного литературного периода.

Ключевые слова: переводоведение, русская литература, «малая» проза, Серебряный век, китайский язык.

The article gives a retrospective view of translations of works of Russian literature into Chinese. It presents the contemporary status and prospective development of literary translation studies in China. Particular attention is paid to the “minor” prose of the Silver Age of Russian literature and the newest tasks which assigned to Russian translators to acquainting with the works of the brightest representatives of this literary period to a wide readership.

Key words: translation studies, Russian literature, “minor” prose, Silver Age of Russian literature, Chinese language.

М.П. ВАСИЛЕНКО

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ОСОБЕННОСТИ ИДИОСТИЛЯ И.А. БРОДСКОГО

Статтю присвячено аналізу проблемного поля семантичної сторони мови сучасної поезії. Особлива увага приділяється виявленню та поясненню ідіостилістичної специфіки поетичної творчості І. Бродського. Досліджуються семантико-стилістичні засоби мовної виразності в його текстах. Піддається критичному розгляду змішування розмовного, бюрократичного, «блатного», «високого» стилів; різноманітність тематики його віршів при наявності провідних тем – Мова, Час, Зло, Простір, мотивів «після кінця»; осмислення світу як єдиного метафізичного і культурного цілого; звернення до біблійних цінностей. Простежуються складні синтаксичні конструкції; надзвичайна стриманість тону й витіснення всіх емоцій на периферію вірша.

Ключові слова: семантика, ідіостиль, творчість І. Бродського, особливості поетичного ідіостилю І. Бродського.

Внимание лингвистов второй половины XX века привлекают проблемы, связанные с исследованием семантической стороны языка. Главными теоретическими проблемами современной семантики являются: типология значения; значение и смысл; дифференциация и структура лексико-семантической подсистемы языка и ее динамика; валентность и сочетаемость; семантическая структура языковых единиц и ее динамика в процессе коммуникации; теория метафоры, символа; концептуальная организация семантики; индивидуальная система значений, ее функционирование; значение как трансформированная форма человеческой деятельности [9, с. 9]. Современные исследователи обращаются к особенностям функционального использования таких единиц лексики и грамматики, которые обнаруживают разное толкование формы и содержания, а также играют важную роль в контексте художественного произведения в целом.

В центре внимания лингвистов все чаще оказывается анализ языка писателя, изучение его идиостиля. Существуют различные подходы к изучению идиостиля писателя – *семантико-стилистический* (Б. А. Ларин, В. В. Виноградов, М. Б. Борисова, Л. И. Донецких, Г. А. Лилич, Н. А. Купина и др.), *лингво-поэтический* (В. П. Григорьев, М. Л. Гаспаров, Ю. Н. Караулов, Н. А. Кожевникова, И. И. Ковтунова и др.), *системно-структурный* (Ю. М. Лотман, О. Г. Ревзина, О. И. Северская, С. Ю. Преображенский и др.), *коммуникативный* (Н. С. Болотнова, И. Я. Чернухина, К. Н. Е. Сулименко, В. Д. Черняк, И. И. Бабенко и др.).

Понятие идиостиля активно используется как литературоведами, так и лингвистами. При этом термин «идиостиль» толкуется по-разному.

Так, в Лингвистическом энциклопедическом словаре отмечено, что идиостиль – это «совокупность формальных и стилистических особенностей, свойственных речи отдельного носителя данного языка» [7, с. 171].

По мнению Л. Г. Бабенко знания автора о мире выражаются в литературно-

художественной форме и являют собой «систему представлений», где наряду «с общечеловеческими знаниями имеются уникальные, самобытные, порой парадоксальные, представления автора» [1, с. 224].

Иосифа Бродского часто называют «последним реальным новатором», «поэтом нового измерения» или «поэтом нового видения». Неповторимая манера и особенное восприятия мира Иосифа Александровича Бродского делают его одним из лучших поэтов 20-ого века, выводят его стихи на мировой уровень.

Иосиф Бродский – поэт мыслитель, поражающий необычностью мыслей. Омонимия, полисемия, устойчивые сочетания – тот материал, из которого Бродский разворачивает цепочку образов.

1. Особенности поэтического языка И. Бродского, как считает В. С. Баевский, следует искать в понимании И. Бродским «языка как высшей создающей ценности». «Диктат языка – это и есть то, что в просторечии именуется диктатом музы, на самом деле это не музыка диктует вам, а язык, который существует у вас на определенном уровне помимо вашей воли», – сказал Бродский в одном интервью [2, с. 269]. Поэзия Бродского, за исключением нескольких текстов, лишена очевидных примет времени, никак не вовлечена в него. Произведения Бродского подчеркнута вторичны. По отношению к традиции – в жанровых формах (оды, элегии, стансы), по отношению к словесности как таковой. Высказывание у Бродского обычно принадлежит не поэту, а самому Языку. Язык описывает реальность и сам себя, анализирует переживания и ощущения лирического «Я». Не случайны у Бродского и анонимность этого «Я», и приписывание Языку (алфавиту) способности создавать поэтический текст.

2. Отклонение от стихотворных норм своего времени, от стилистических традиций стало законом художественного мышления И. Бродского, характерной чертой его творческого метода. В поэтический язык И. А. Бродский внес много нового, придал ему большую изощренность, экспрессивность, энергию. Язык Иосифа Бродского – сплав необычайно разнородных элементов: он вводит в стихи архаизмы и вульгаризмы, техническую терминологию и иностранные слова. К особенностям поэтического языка И. Бродского можно отнести и смешение разговорного, бюрократического, «блатного», «высокого» стилей. Бродский сближает на новом уровне различные языковые пласты: архаизмы, диалектизмы, лагерный сленг, специальные научные термины.

3. В тематическом плане его стихотворения очень разнообразны: от обстановки в психиатрической больнице («Горбунов и Горчаков») до библейских сюжетов («Рождественская звезда»).

4. Для раннего творчества Бродского характерна фонетическая щедрость, интонация «пропевания» («Еврейское кладбище около Ленинграда...»), насыщенность аллитерациями. В более поздних стихотворениях усматривают влияние барокко («Примечания папоротника», «Облака», «Вид с холма», «Портрет трагедии» (1988–1992)), неоклассицизма, акмеизма, английской метафизической поэзии, постмодернизма [3, с. 131]. Этими смешениями, смелыми пробами и экспериментами достигается высокая смысловая насыщенность стиха, огромное богатство его языка и совершенная поэтическая форма, парадоксальность.

5. Важной особенностью идиостиля Иосифа Бродского является осмысление мира как единого метафизического и культурного целого. Большое влияние на его творчество оказала поэзия английских метафизиков 18-ого века, в частности – Джона Донна. Определяющие черты стиля Бродского: трагический метод познания и художественного отражения; новаторская метафорика; интеллектуализм поэзии, философичность, жесткость и скрытая патетика, ирония, медитативность, реализуемая через обращение к усложненным ассоциативным образам, культурным реминисценциям к литературе и смежным искусствам (кинематографу, архитектуре, живописи, музыке).

6. Для Бродского характерна независимость, неслыханный дух свободы и обращение к библейским ценностям, отсутствие «антисоветчины» в творчестве, несмотря на тюремные заключения, ссылки.

7. В творчестве Иосифа Бродского выделяются несколько ведущих тем. К таким темам А. К. Жолковский относит: Язык, Время, Зло, а также тему Пространства, неразрывно связанную со временем [5, с. 47]. Исследователи выделяют также мотивы «после конца»:

- после христианства,
- после любви,
- после Империи,
- после жизни [5, с. 63].

Сквозной становится тема *потери*: первое собрание его сочинений 1957 называется «Прощай...», многочисленные стихи «на смерть поэта», начиная с «Памяти Баратынского» (1961), «На смерть Роберта Фроста» (1963), «...Т. С. Элиота» (1965) тому подтверждение.

8. К явным броским элементам поэтики Бродского относят – намеренное несовпадение поэтического размера и синтаксиса, строки и предложения: инверсии, переносы из строки в строку, из строфы в строфу, enjambement (анжамбеман) (Ю.Н. Тынянов, С. А. Матяш, В. М. Жирмунский, М. Крепс) – стихотворный прием, состоящий в переносе части фразы из одного стиха в другой, из одной строфы в другую.

9. Отличительной чертой поэтического стиха И. Бродского является то, что он часто пишет не от первого лица, а от второго-третьего. Это придает интонации эпичность, а также подчеркнута дружеский тон, даже порой панибратство, обыденно-разговорные пассажи, обилие просторечий, арго, идиом. Лирический герой Иосифа Бродского для некоего «снятия» своей интеллектуальности, излишнего пафоса может употребить и ненормативную лексику.

10. Простых предложений у поэта почти нет. Сложные предложения подразумевают и сложное развитие мысли, ее испытание на истинность. Бродский-поэт ничего не принимает на веру. Каждое высказывание уточняет и «судит» себя. Отсюда многочисленные «но», «хотя», «поэтому», «не столько... сколько» в его поэтическом языке. Мысль у него почти всегда логически внятно движется сквозь усложненные придаточные предложения, сквозь затруднения синтаксиса и фонетики.

11. Для поэтического языка И. Бродского характерна «необычайная сдержанность тона и даже вытеснение всех эмоций на периферию стихотворения, а то и за его пределы» [8, с. 47]. Поэту свойственно «стремление нейтрализовать лирический момент, холодность медитаций, интонационная монотонность» [8, с. 130]:

Я вас любил. Любовь еще (возможно, что просто боль) сверлит мои мозги (4, с. 238) – аллюзия, содержащаяся в начальной строке, создает определенный возвышенный тон, затем поэт перебивает и отодвигает в сторону пушкинский оригинал, чтобы в конце выступить с собственным номером.

12. Одна из характерных примет стихотворной речи Бродского – длинные сложные синтаксические конструкции, переливающиеся через границы строк и строф, вызывающие различные ассоциации:

*Механический слон, задирая хобот
в ужасе перед черной мышью
мины в снегу, изрыгает к горлу
подступивший комок, одержимый мыслью,
как Магомет, сдвинуть с места гору* (6, с. 68) – отрывок вызывает яркие ассоциации

со стальными гусеницами танка, который неудержимо накатывается: танк – слон, пушка – хобот, мина – мышь. Из этих двух рядов тем вырастает поэтический образ, возникающий на пересечении совершенно неожиданно сопоставленных тем.

Таким образом, цельность природы Бродского вобрала в себя все противоречия 20-ого столетия, соединив особенности начала, середины и конца века. К особенностям поэтического языка И. Бродского можно отнести: понимание языка как высшей созидающей ценности; поэзия Бродского, за исключением нескольких текстов, лишена очевидных примет времени, никак не вовлечена в него; смешение разговорного, бюрократического, «блатного», «высокого» стилей; разнообразие тематики его стихотворений при наличии ведущих тем – Язык, Время, Зло, Пространство, мотивов «после конца»; осмысление мира как единого метафизического и культурного целого; обращение к библейским ценностям, отсутствие «антисоветчины»; намеренное несовпадение поэтического размера и синтаксиса, строки и предложения: инверсии, переносы из строки в строку, из строфы в строфу, enjambement (анжамбеман); часто стихи Бродский пишет не от первого лица, а от второго-третьего, для придания дружеского тона; немногочисленные простые предложения; длинные сложные синтаксические конструкции; необычайная сдержанность тона и вытеснение всех эмоций на периферию стихотворения.

Литература

1. Бабенко Л. Г. Русское слово в мировой культуре: материалы X конгр. МАПРЯЛ: 2 т.; под ред. Е. Е. Юркова, Н. О. Рогожиной. – С-Пб.: Политехника, 2003. – Т. 1. – С. 217–225.
2. Баевский В. С. История русской поэзии, 1730–1980: учеб. пособие / Вадим Соломонович Баевский. – М.: Новая школа, 1996. – 317 с.
3. Баткин Л. М. Тридцать третья буква: Заметки читателя на полях стихов Иосифа Бродского / Л. М. Баткин. – М.: РГГУ, 1997. – 331 с.
4. Бродский И. Сочинения Иосифа Бродского. Т. I – IV. – С-Пб.: Пушкинский фонд, 1998–2001. – Т. 1. – 432 с.
5. Жолковский А. «Я вас любил ...» Бродского: интертексты, инварианты, тематика и структура / А. Жолковский // Поэтика Бродского; сб. научн. трудов; под ред. Л. В. Лосева. – 1986. – №. 1. – С. 36–63.
6. Иосиф Бродский. Часть речи / Иосиф Бродский. – М.: Азбука-классика, 2008. – 464 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
8. Полухина В. Бродский глазами современников. Сборник интервью / В. Полухина. – С-Пб.: Звезда, 1997. – С. 119–139.
9. Селіванова О. О. Актуальні напрямки сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / Олена Олександрівна Селіванова. – К.: Вид-во Укр. фітосоціологічного центру, 1999. – 148 с.

Статья посвящена анализу проблемного поля семантической стороны языка современной поэзии. Особое внимание уделяется обнаружению и объяснению идиостилистической специфики поэтического творчества И. Бродского. Исследуются семантико-стилистические средства речевой выразительности в его текстах. Поддаётся критическому рассмотрению смешение разговорного, бюрократического, «блатного», «высокого» стилей; разнообразие тематики его стихотворений при наличии ведущих тем – Язык, Время, Зло, Пространство, мотивов «после конца»; осмысление мира как единого метафизического и культурного целого; обращение к библейским ценностям. Прослеживаются сложные синтаксические конструкции; необычайная сдержанность тона и вытеснение всех эмоций на периферию стихотворения.

Ключевые слова: семантика, идиостиль, творчество И. Бродского, особенности поэтического идиостиля И. Бродского.

The article is devoted to the analysis of the problem field of the semantic side of the language of modern poetry. Particular attention is paid to the detection and explanation of the idiostyle specificity of the poetic works of I. Brodsky. Semantic and stylistic means are investigated speech expressiveness in his texts. A mixture of colloquial, bureaucratic, «thieves», and «high» styles is critically considered; variety of themes of his poems in the presence of leading themes - Language, Time, Evil, Space, motives «after the end»; understanding the world as a single metaphysical and cultural whole; appeal to biblical values. Complex syntactic constructions are traced; extraordinary restraint of tone and repression of all emotions to the periphery of the poem.

Key words: semantics, idiostyle, creativity I. Brodsky, features of the poetic idiostyle of I. Brodsky.

МОВНА ОСОБИСТІТЬ ЯК НАУКОВИЙ ФЕНОМЕН

У статті досліджується феномен мовної особистості, зокрема, висвітлюється її генеза, структура, особливості маніфестації тощо. Розглядаються сучасні підходи до вивчення й визначення мовної особистості та визначаються її суть.

Ключові слова: мовна особистість, мовна здатність, когнітивна особистість, мовленнєва особистість, комунікативна особистість.

Статтю присвячено розгляду явища мовної особистості (далі МО) у гуманітарній науці. Нині науковці пропонують досліджувати МО в термінах не лише філософії та лінгвістики, а й когнітивної психології, культурології та методики викладання іноземних мов. Це дає підставу вважати, що МО є міждисциплінарним поняттям, яке відображає філософські, соціологічні, психологічні, лінгвокультурологічні та методичні погляди на людську особистість.

Питанням МО займалися такі вітчизняні і зарубіжні дослідники, як Г. Богін, Й. Вайсгербер, В. Виноградов, Ю. Караулов, О. Леонт'єв, О. Потєбня, Г. Штейнталь, С. Taylor, Н. White, Т. Fitzgerald, М. Keith, S. Pile, J. Shoter, К. Gergen та ін. Незважаючи на те, що фахівці вивчали МО в аспекті різних підходів і розкрили її структуру, суть, особливості та властивості з різних позицій, на наш погляд, остаточного висвітлення означена проблема ще не знайшла.

Ця стаття є спробою розглянути МО в межах комплексного вивчення особистості. Особистість як феномен суспільного розвитку, конкретна людина, що володіє свідомістю й самосвідомістю, як індивід, котрий є суб'єктом соціальних відносин і свідомої діяльності, не може існувати поза свідомістю й поза соціуму, тобто це суб'єкт, який виражає суспільну свідомість. Кожна людина в ході індивідуального розвитку через оволодіння мовою залучається до суспільної свідомості (пор.: укр. свідомість – сумісна відомість, від «відати», «знати»; рос. сознание – совместное знание), і лише завдяки цьому формується його індивідуальна свідомість [1, с. 447]. Мова також є носієм суспільної свідомості, а оволодіння мовою є умовою формування свідомості особистості. Таким чином, говорити про особистість взагалі можливо лише як про таку, яка володіє мовою, відповідно, й мовною здатністю – багаторівневою системою неусвідомлюваних правил мовленнєвої діяльності, що формується у свідомості індивіда [2, с. 408]. У цьому контексті у структурі особистості науковці пропонують виокремити МО як представлений у мові та мовленні фрагмент свідомості адресанта чи адресата, причому, між поняттями особистості та МО існують відношення перетинання, оскільки лише частина структури свідомості маніфестується в мовленні [3, с. 160].

Основним засобом перетворення особистості на МО виступає її соціалізація, яка передбачає: 1) включення людини у певні соціальні відносини, в результаті якого МО є реалізатором культурно-історичного знання суспільства; 2) активну комунікативно-когнітивну діяльність за нормами та еталонами, заданими етномовною культурою; 3) засвоєння законів соціальної психології народу. Для становлення МО особлива роль належить другому і третьому аспектам, оскільки процес засвоєння національної культури і формування соціальної психології можливі лише через мову [4, с. 121].

Вважається, що одним із перших до проблеми МО імпліцитно звернувся німецький дослідник Й. Вайсгербер ще у 1923 р. у своїй книзі “Рідна мова і формування духу”. Автор наголошував на залежності всього життя людини від рідної мови, а також на взаємозв'яз-

ку рідної мови й духовного розвитку особистості [5, с. 102]. (Пор: «Язык есть исповедь народа: в нём слышится его природа, его душа и быт родной». П. Вяземський). У цьому відношенні справедливим є твердження, що особистість є осередком взаємозв'язку мови й культури. Тому про особистість можна говорити лише тільки як про таку, яка втілюється у мові.

Сама сутність мови полягає в тому, що вона існує, передусім, у мовній свідомості – індивідуальній та колективній. Відповідно, носіями культури в мові є індивід і мовний колектив. Колектив, як етнос, і індивід є крайніми точками на умовній шкалі мовної свідомості. Безпосереднім носієм мовної свідомості можна вважати МО як людину, яка існує в мовному просторі – у спілкуванні, у стереотипах поведінки, зафіксованих в мові, у значеннях мовних одиниць і смислах текстів [6, с. 8]. Мова є інтегральним компонентом свідомості, її інструментом, і виступає як посередник між індивідом і картиною світу, яка відображається ним у мовних формах. Це зв'язок людини з картиною світу, яка втілюється в мові, якою вона спілкується, з колом уявлень, образів і понять, відбитих у мові. Отже, кожна людина, котра «вростає» в мову, змушена засвоювати спосіб розуміння світу уявлень і духу цієї мови [5, с. 102].

До лінгвістичної науки термін МО був уведений В.В. Виноградовим, який розробив на матеріалі художньої літератури два шляхи її вивчення – з позиції особистості автора і з позиції особистості персонажу. Г.І. Богін здійснив спробу створити модель МО, в межах якої людина розглядається з погляду її готовності здійснювати мовленнєві вчинки, створювати і сприймати мовленнєві твори [7, с. 3]. Робиться висновок, що МО є іманентною ознакою особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйманні, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу [8, с. 370].

У багатьох трактуваннях МО, що з'явилися у 80-90 рр. ХХ ст., простежуються два основні напрями: лінгводидактичний і лінгвокультурологічний, які по-різному розглядають феномен МО. В аспекті лінгводидактики в центрі уваги знаходиться індивід як сукупність мовленнєвих здатностей. Натомість, в аспекті лінгвокультурології у центрі уваги знаходиться індивід як багатопрощаркова і багатокомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей [9, с. 47], тобто предметом дослідження стає національно-культурний прототип носія певної мови, який існує у просторі культури, відображеної в мові, у формах суспільної свідомості на різних рівнях (науковому, побутовому та ін.), у поведінкових стереотипах і нормах, в артефактах тощо. Іншими словами, стверджується думка про те, що не існує МО взагалі, вона завжди національна й належить певній лінгвокультурній спільноті. У такому сенсі інваріантом МО є лінгвокультурна особистість – закріплений у мові базовий національно-культурний прототип носія певної мови, що становить позачасову та інваріантну частину структури особистості [4, с. 119–121]. Таким чином, у першому випадку МО є сукупністю іпостасей, в яких індивід втілюється в мові, а в іншому – сукупність індивідів становить образ МО.

У широкий науковий обіг поняття МО було введено Ю.М. Карауловим, який розглядає МО як сукупність здатностей і характеристик людини, що зумовлюють створення нею мовленнєвих творів (текстів), котрі вирізняються: ступенем структурно-мовної складності; глибиною і точністю відображення дійсності; певною цільовою спрямованістю [10, с. 3]. Ю.М. Караулов пропонує модель МО, яка має трирівневу організацію: у ній виокремлено вербально-семантичний (лексикон), когнітивний (тезаурус) і прагматичний (прагматикон) рівні [10, с. 69]. Вербально-семантичний рівень розвитку МО передбачає оволодіння словниковим запасом, навичками побудови та використання типових граматичних конструкцій. Цей рівень вважається нульовим, хоча цілком зрозуміло, що він становить передумову становлення і функціонування МО. На когнітивному рівні розвитку МО відбувається актуалізація та ідентифікація релевантних знань та уявлень, притаманних соціуму:

вони створюють колективний і/чи індивідуальний когнітивний простір. Одиницями когнітивного рівня є поняття, ідеї, концепти, які складаються в кожній мовній індивідуальності в більш-менш впорядковану, систематизовану картину світу. Цей рівень передбачає відображення мовної моделі світу особистості, її тезаурусу та культури. Мотиваційний рівень МО передбачає виявлення й характеристику мотивів і цілей, що спрямовують розвиток особистості та її «текстотворення». На цьому рівні МО зливається з особистістю в самому загальному, соціально-психологічному сенсі; тут максимально активізуються комунікативні потреби особистості: розв'язання комунікативних задач, вибір і оцінка мовних засобів залежно від умов їхнього застосування тощо [10, с. 36].

Український дослідник О.В. Тарасова проектує рівні Ю.М. Караулова на контексти структури комуніканта, оскільки МО є перетвореним у знаковій формі відображенням особистості комуніканта. Причому, її маніфестація в мовленні, зазвичай, носить модельний, імітований характер. Отже, у світлі згаданого вище структура комуніканта розглядається крізь призму: мікроконтексту, що характеризує мовця як конкретну МО із наявною комунікативною інтенцією, властивою їй у конкретній ситуації спілкування; макроконтексту, який відносить мовця до певного соціуму й культури; метаконтексту, що характеризує світобачення мовця й ту концептуальну систему, в межах якої він мислить [11, с. 273–274].

У світлі висловленого вище доречним буде згадати позицію Л.П. Клобукової, котра розглядає МО як багатошаркову й багатокомпонентну парадигму мовленнєвих особистостей, які володіють різними комунікативно-мовними підсистемами й користуються ними залежно від тих чи тих соціальних функцій спілкування [12, с. 87]. Іншими словами, якщо МО є парадигмою мовленнєвих особистостей, то, навпаки, мовленнєва особистість є МО в парадигмі реального спілкування. Якщо МО – це сама парадигма (система), то мовленнєва особистість є елементом такої парадигми. Система виявляє себе під час функціонування, тому функціонування системи (парадигми) – це «реалізація мовлення», або в термінах О.О. Леонтєва – «мова як процес». І цьому компоненту відповідає не мовна й не мовленнєва особистість, а особистість, яка безпосередньо бере участь у процесі комунікації, причому не взагалі, а тут і зараз, тобто це комунікативна особистість [13, с. 150–151].

Своєю чергою, В.В. Красних пропонує таке розмежування особистостей: індивід, який володіє мовною здатністю (лат. *homo loquens*, рос. *человек говорящий*), власне МО, мовленнєва особистість і комунікативна особистість. На думку автора, людина з мовною здатністю – це особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність (яка охоплює як процес породження, так і процес сприйняття мовлення); МО – це індивід, який виявляє себе в мовленнєвій діяльності, володіє певною сукупністю знань і уявлень; мовленнєва особистість – це людина, яка реалізує себе в комунікації, обирає і здійснює ту чи ту стратегію і тактику спілкування, певний набір лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів; комунікативна особистість – це конкретний учасник певного комунікативного акту, що реально діє в процесі комунікації [13, с. 151]. Проте, автор цієї класифікації не дає чіткого розмежування між мовною і мовленнєвою особистостями, хоч і підкреслює, що поняття «виявляти» й «реалізувати» не є синонімічними.

Беручи до уваги висловлене вище, релевантним видається розмежувати функції не людини з мовною здатністю взагалі, а саме МО, яка одночасно є цілісною особистістю та сукупністю низки іпостасей, котрі можуть виступати в різних ролях. Зважаючи на різні комунікативні функції, МО може виступати як мовленнєва та як комунікативна. Водночас, таке розмежування також не розкриває всі сторони МО. З огляду на той факт, що у процесі спілкування у структурі особистості вирізняють *Я* фізичне, *Я* соціальне, *Я* інтелектуальне, *Я* емоційне та *Я* мовленнєво-розумове [11, с. 65], релевантним видається додати до запропонованого розмежування іпостасей МО ще й когнітивну особистість як індивіда з розвиненими пізнавальними функціями мозку, з досвідом переживання інтелектуальних емоцій і почуттів, який спроможний здійснювати комунікативно-когнітивну діяльність, здатний

активно конструювати свій знаннєвий простір, обирати стратегії навчання тощо. Це особистість, що володіє власним когнітивним простором, знанням мови та особливостями її використання, тобто мовною, а відповідно, й когнітивною картиною світу, що виявляється у здатності створювати мовну модель світу через когнітивні механізми категоризації, концептуалізації тощо. Тому доречним є вирізнити у структурі МО, щонайменше, три іпостасі: *Я* когнітивне, *Я* комунікативне та *Я* мовленнєве. Ці іпостасі знаходяться у тісних відносинах, мають різні форми маніфестації та перетинаються у процесі спілкування.

Таким чином, МО є суспільним явищем, динамічним феноменом, що постійно розвивається. Це не конкретна особистість, а узагальнений прототип носія певної мови. МО завжди національна й належить до певної лінгвокультурної спільноті. Вона є частиною структури особистості, фрагментом свідомості мовця, сукупністю здатностей і характеристик індивіда. Кожна МО формується на ґрунті засвоєння конкретною людиною всього мовного багатства, створеного попередниками.

У процесі оволодіння комунікативно-когнітивною діяльністю МО може виступати у декількох іпостасях відповідно до функцій, які вона виконує: мовленнєвої, комунікативної та когнітивної. МО зберігає свою трирівневу структуру: найнижчий – вербально-семантичний – рівень передбачає володіння мовним матеріалом; середній – когнітивний – рівень створює образ світу, або систему знань про країну та культуру, в якій функціонує певна мова; найвищий – мотиваційно-прагматичний – рівень включає систему цілей, мотивів та установок особистості як мотиваційний рівень діяльно-комунікативних потреб особистості.

Перспектива подальшого розгляду проблеми розвитку МО вбачається у ґрунтовнішому дослідженні іпостасей МО.

Література

1. Психологический словарь / В.Н. Копорулина, М.Н.Смирнова и др.; Под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
2. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов / Азимов Э.Г., Шукин А.Н. – СПб: «Златоуст», 1999.
3. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие / Е.А.Селиванова. – К.–ЦУЛ, «Фитосоциоцентр», 2002.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
5. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа / Й.Л.Вайсгербер / Перевод с нем. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1993.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 476 с.
7. Богин Г.И. Современная лингводидактика / Г.И.Богин. – Калинин: Наука, 1980.
8. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006.
9. Воркачѳ С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г.Воркачѳ // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 47–52.
10. Караулов Ю.М. Русский язык и языковая личность / Ю.М. Караулов. – М.: Наука, 1987.
11. Тарасова Е.В. Речевая системность в терминах лингвопрагматики / Е.В.Тарасова // Вісник Харківського державного університету. – 2000а. – № 471. – С. 273–280.
12. Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л.П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация. – М., 1997. – Вып.1. – С. 86–92.
13. Красных В.В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации: Курс лекций / В.В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001.

The article studies the phenomenon of a linguistic personality. The idea is maintained that an individual becomes a linguistic personality possessing a combination of specifically national features and characteristics, which stipulate speech production. Through socialization, an individual gets integrated into community and accordingly, acquires its cultural peculiarities, which are exhibited in speech. The model of framing a linguistic personality encompasses semantic, cognitive and pragmatic levels. Progressing through these levels an individual acquires more complex skills conducive for effective mental and speech performance. Within various situations a linguistic personality may expose speech, communicative and cognitive facets depending on a set task.

Key words: *linguistic personality, speech ability, cognitive personality, speech personality, communicative personality.*

В статті досліджується феномен мовної особистості. Виказується припущення, що людина стає мовною особистістю при умові, що вона володіє набором специфічних національних рис і характеристик, які обумовлюють її мовну діяльність. Через соціалізацію людина інтегрується в суспільство і, відповідно, набуває культурологічні особливості даного суспільства, що проявляється в її мові. Модель формування мовної особистості включає семантичний, когнітивний і прагматичний рівні, проходячи які, індивід набуває більш складні вміння, необхідні для ефективного мовно-мисльової діяльності. Підтверджується, що в різних ситуаціях мовна особистість може проявляти мовну, комунікативну і когнітивну грані в залежності від поставленої задачі.

Ключевые слова: *языковая личность, языковая способность, когнитивная личность, речевая личность, коммуникативная личность.*

С.В. ВОЛКОВА

Київський національний лінгвістичний університет

ЕТНОКУЛЬТУРНІ ТИПАЖІ В НАРАТИВНО-СЕМІОТИЧНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Художній текст розглядаємо як множину семіотичних одиниць, які розгортаються в наративно-семіотичному просторі. На з'ясування смислу, що міститься у художньому образі, спрямований наративно-семіотичний підхід, який у контексті нашої роботи застосовується у дослідженні компонентів наративно-семіотичного простору як системи знаків, які, завдяки сполучуваності та комбінації з іншими компонентами художнього тексту, використовуються для передачі додаткового знання про текстовий світ. До таких компонентів належать персональні образи, в яких втілено етнокультурна типажність. Зорієнтованість наративно-семіотичного підходу на дослідження концептуально-знакових властивостей етнокультурних типів персональних образів зумовлена семіотичною природою самої нарації, яка задіяна в семіозисі, процесі творення етнокультурного типу персонажа.

Ключові слова: *наративно-семіотичний простір, художній образ, концептуально-знакові властивості, етнокультурні типи персональних образів, семіотична природа нарації*

Лінгвокультурні типажі, які вже неодноразово були у центрі лінгвістичної уваги («колекціонер», «шпана», «нехлюй» [3, с. 178; 2], «французький буржуа» [4, с. 75], «британський прем'єр-міністр» [1, с. 4], «чиновник» [6, с. 9], «дівчина-flapper» [5, с. 10]) можуть мати й етнокультурне підґрунтя, втілювати цінності певного етносу (американський ковбой, англійський аристократ), або соціокультурне, характерне для певної соціальної групи, що протиставлена іншим представникам суспільства (соціокультурні типажі, до прикладу: футбольний фанат) [3; 5].

Дана праця присвячена етнокультурним типажам (нескорений і знахар), у яких віддзеркалено етнокультурні цінності, своєрідність етносу в умовах мультикультурального середовища.

Матеріалом дослідження слугують твори сучасних американських письменників індіанського походження (амеріндіанських) Навара Скотта Момадея, Леслі Мармон Сілко, Лінди Хоган та інших), художні образи яких утілюють інтереси, погляди й

уявлення цілого покоління юнаків, представників автохтонного населення США, носіїв мультикультуральних традицій.

Етнокультурний типаж «нескорений». У персонажних образах втілено дії, вчинки, моральний і емоційний стан представників амеріндіанської молоді, які пройшли Другу Світову війну, повернулися додому, опинилися між двох світів, оскільки відбувалося становлення нового американського суспільства і автохтонне населення США було вимушене пристосовуватися до нових правил і законів життя й піклуватися про те, щоб їх етнокультурні традиції і цінності не було занехтовано.

Етнокультурний типаж, який ми характеризуємо у контексті даної праці, розглядаємо з таких позицій: 1) як особистість, в якій акумульовано характерні риси представників етносу певного періоду в історії народу; 2) як смисловий шар концептуального простору художнього образу-персонажа, що може бути репрезентовано у вигляді фрейму-сценарію, описуючи який будемо користуватися методом фреймового аналізу.

«Нескореними» є людина-символ Тай-ме в романі-легенді «The Way to Rainy Mountain», художник метис Сет в романі «Child from the Past», молодий юнак Авель в романі-міфі «House Made of Dawn» Наварра Скотта Момадея, напівкровка Тайо в романі «Ceremony» Леслі Мармон Сілко і багато інших героїв творів амеріндіанських письменників ХХ століття.

Феномену творчості Наварра Скотта Момадея, який розпочав нову епоху в історії розвитку амеріндіанської художньої прози, важко підібрати аналог. Основні категорії художньої естетики Наварра Скотта Момадея постають «дивування» і «уповання», що виявляються у взаємодії творчої особистості зі світом шляхом містичної відвертості. Важливим засобом створення міфічної атмосфери у творах амеріндіанських письменників є слово в його сакральному значенні – магічному поєднанні звуку і смислу – що є основною рисою творчості автохтонного письменника, тоді як традиція віщого сну заявляє про себе в живописі, прозі, поезії, есе. Його роман-легенда «Подорож Тай-ме» (1967 р.) (перший варіант «Шляху до Гори Дощів») став початком сучасної літератури амеріндіанців, у тому числі, так званому жанрі «роману прерій» і взагалі всієї системи прийомів і засобів цього напрямку в американській прозі, серед авторів якої Момадей посідає значне місце. Роман-міф «Дім, зі світанку створений» (1968 р.), нагороджений премією Пулітцера, одразу викликав резонанс з боку літературних критиків, оскільки разом з новим героєм і проблематикою в літературу увійшла і нова художня мова.

Образ бентежного юнака, індіанського ветерана Другої Світової війни, поставленого волею ХХ століття між двома світами – американським і індіанським – став втіленням багатьох схожих автохтонних характерів. Шлях «нескорених» в пошуку істини супроводжується низкою несподіванок і перешкод. Драма їхньої долі є відбитком шляху автохтонного населення США до «світанку» і пов'язана з ідеєю відродження духовної гідності, честі, етнокультурних традицій і цінностей, домінантними з яких залишаються любов до природи, установлення гармонії і балансу.

Яскравим зразком «нескореного» постає Авель, герой роману-міфу Скотта Момадея «Дім, зі світанку створений». Нестерпна ситуація духовного розпуття, в яку Скотт Момадей поставив головного персонажа роману, є не тільки достовірною, але й типовою для Америки тих часів. Цей факт підтверджується тим, що у Авеля був реальний прототип. Це – індіанець Айра Хейз, герой Другої Світової війни, який після повернення додому опинився в нових умовах існування, що було спричинено впливом альбіносів, які намагались нав'язати автохтонному населенню свої правила життя.

Етнокультурний типаж «нескореного» є узагальненим художнім образом представників молодого покоління амеріндіанців ХХ століття. З одного боку, вони відчувають гостре тяжіння до збереження традицій своїх предків (носять довге волосся, розуміють цінність природи, обізнані в правилах мисливства і землеробства, шанують обряди й ритуали, вірять в дух землі і поважають його). З іншого боку, вони вимушені пристосовуватися до законів Нового Світу, суспільства, яке вважають для себе чужим і не знаходять необхідного місця в ньому.

У певний час вони є загубленими серед двох світів – свого й іншого, що актуалізується в тексті метафорами: «*Now, here, the world was open at his back. He had lost his place. He had been long ago in the center, had known where he was, had lost his way, had wondered to the end of the earth, was even now reeling on the edge of the void. The sea reached and leaned, licked after him and withdrew, failing off forever in the abyss. And the fishes ...*» (16, p. 92).

У роздумі героя про своє місце в світі домінують негативні маркери його внутрішнього стану: край порожнечі (*the edge of the void*), безодня (*abyss*), чітко простежується межа між «вчора» (своїм світом) і «сьогодні» (іншим світом). Маркерами розмежування двох світів тут виступають: лексичні одиниці (*now, here, at his back*), зміна індикаторів часового простору (для свого світу, який залишився позаду вживається граматична форма минулого здійсненого часу – *had been long ago, had known where he was, had lost his way, had wondered*; для іншого світу, в якому він знаходився, коли опинився на роздоріжжі, граматична форма минулого тривалого часу – *was even now reeling*). Життя в іншому світі асоціюється з морем (стихія, що є чужою для жителів гірської місцевості), з безвихіддю, що лексикалізовано метафорою «*the edge of the void*» (край порожнечі), іменником *abyss* (безодня) і посилено дієприслівником *failing off forever* (той, що падає назавжди).

Головний персонаж завжди знаходиться в центрі подій. На початку і в фіналі твору здійснює свій ритуальний біг, що символізує незламність молодого покоління в цілому.

Аналіз композиційно-мовленнєвих форм (опис портрету Авеля, його роздуми, внутрішні монологи, філософські міркування) в романі-міфі «Дім, зі світанку створений», дозволяє виявити такі характеристики персонажного образу, як: єдиний, на кого покладена місія (*he was alone, he was at the centre of the world*), незламний (*like a wooden Indian, like a rock*), упевнений (*sure and easy*), невгамовний (*he would do it again*).

Визначені риси характеру головного персонажу уможливають його ідентифікацію як етнокультурного типажу «нескорений» (*unsubdued*). Нескореність головного персонажу підкреслюється в тексті в різних описах, і особливо у фіналі, коли головний персонаж здійснює свій ритуальний біг: «*He was running and a cold sweat broke out upon him and his breath heaved with the pain of running, but he was unsubdued. His legs buckled and he fell in the snow, but he was unsubdued and got up and ran on. The rain fell around him in the snow and he saw his broken hands, how the rain made streaks upon them and dripped soot upon the snow. And he was unsubdued, got up and ran on*» (16, p. 185).

Словник Macmillan Dictionary [9] дає визначення прикметника *unsubdued* (нескорений) як «*unconquered, not vanquished.*» [9, с. 1429], тобто неспокійний, непереможний, і такі синоніми якомога краще підходять до описуваного етнокультурного типажу персонажного образу.

Головний герой роману-міфу Леслі Мармон Сілко «Церемонія» Тайо так само, як і Авель з роману-міфу «Дім, зі світанку створений», щойно повернувся з війни хворим на так звану «воєнну втому», емоційно й психічно розбитим, абсолютно кволим і немічним. Намагаючись забути й викинути з голови все те, що він бачив на війні, ще зовсім молодий ветеран катастрофічно заплутався у з'ясуванні своєї ідентичності та смислу свого існування.

Лікарі не спроможні допомогти Тайо. Його недуга виявилася невіддатною дії пігулок і морфію. Єдине, що йому зарадило, – це повернення до культурної пам'яті, духу предків, до природи й землі, на якій він народився й виріс: «*The valley was green, from the yellow sandstone mesas in the northwest to the black lava hills to the south. But it was not the green color of the jungles, suffocating and strangling the earth*» (17, p. 203).

У роздумах Тайо про рідну землю і землю джунглів, «чужої» для нього землі, зелений колір, що вважається позитивним знаком, символом життя, а значить того, що все квітне і розвивається, по-різному сприймається героєм на «своїй» та «іншій» землі. На своїй землі він бачить зелену рівнину, що гармонійно вписується в ландшафт з чорними пагорками, які містять лаву.

Все є гармонійним у просторі, в якому він почуває себе захищеним. На «іншій» землі, в джунглях, покритих зеленою рослинністю, герою не було комфортно. Епітети, виражені дієприкметниками *suffocating* (поглинаючий) і *strangling* (задушливий), характеризують «зелене» як таке, що є пагубним для землі, яка стає невидимою під густим зеленим покриттям.

Протиставлення «свого» світу «іншому» експліковано контрастним сполучником *but*, заперечною часткою *not* і вживанням прикметника *green* у поєднанні з іменником з означеним артиклем, що в англійській мові передає значення конкретизації, емпатизації, ідентифікації, тобто слугує індикатором того, що для будь-кого має певну значущість.

Такі образи постають незламними, упевненими у правильності прийнятих рішень і беруть на себе місію очищення своєї землі від тих, хто намагається установити нові закони і правила життя: «*For he would know what the white man was, and he would kill him if he could. A man kills such an enemy if he can*» (17, p. 174).

Отже, у визначення етнокультурного типу аперіюємо такими критеріями:

1) типаж маніфестує узагальнений тип представника амеріндіанського етносу: «*he [Abel] was strong and had long hair*», «*he was like a wooden Indian*», «*he could see nothing, he could see beyond the mountain and there was the last reality*»;

2) у словесному відтворенні етнокультурний типаж акумулює різні коди – етнокультурний, духовний, тілесний, сакральний;

3) у концептуальному плані типаж постає сукупністю концептів – складних ментальних утворень, в яких реконструюються поняттєві, образні і ціннісні ознаки.

Етнокультурний типаж знахар. Фактичний матеріал дослідження дозволив виявити два типи знахарів: *знахар* як вірний друг, помічник і наставник, носій і популяризатор етнокультурних традицій, і *знахар* як знаток сакральних вмінь, ритуалів, обрядів, шаманських хитрощів: «*Old Grandma was dozing beside her stove. The tea was mild, tasting like the air after a rainstorm, when all the grass and plants smell green and earth is damp*» (17, p. 35).

Ціннісні характеристики етнокультурного типу знахар виявляємо у словарних дефініціях: **Medicine man** – a person, believed to have supernatural powers of healing; a magician or sorcerer [9, с. 230]; **Medicine man** – Native American, who is believed to be able to control the powers of the spiritual world and cure and prevent illness [10, с. 888]; **Medicine man** – a person in a Native American tribe who is considered to have the ability to cure illness and disease [11, с. 388]; **Знахар** – людина, що лікує різними немедичними засобами, а також займається чаклуванням [8, с. 645];

До прикладу, в образі дідуся Франциска (роман-міф «House Made of Dawn») втілено представника амеріндіанського етносу, ознаки якого виявляємо в ціннісних його характеристиках: Франциско займається землеробством («*It is hot in the end of July. The old man Francisco drove a team of roan mares near the place where the river bends around a cotton-*

wood»), знається в мисливстві і робить все можливе, щоб його онуки шанували етнокультурні цінності і розуміли їх сакральний смисл: «*They were old enough then, and he took his grandsons out at first light to the old Campo Santo, south and west of the Middle. He made them stand just there, above the point of the low white rock, facing east.*» (16, p. 172).

Дідусь Франциско готував онуків з дитинства до того, що їм належить виконати якусь особливу місію в їхньому житті. Оскільки, доля брата Авеля склалася трагічно, він дуже рано пішов із життя, то ця місія злегла на плечі Авеля. І саме дідусь вказав онукові необхідний шлях до гори, за якою сходить сонце: «*They could see the black mesa looming on the first light, and he told them there was the house of the sun. They must learn the whole contour of the black mesa. They must know it as they knew the shape of their hands, always and by heart. They must know the long journey of the sun on the black mesa, how it rode in the seasons and the years, and they must live according to the sun appearing, for only then could they reckon where they were, where all things were, in time*» (16, p. 173).

Не менш впливовим у становленні характеру Авеля стало його спілкуванням з Беналі, представником народу навахо. Беналі, подібно міфологічному герою-братові за мотивами амеріндіанських міфів, легенд і казок, був завжди поруч, розповідав про священого коня (символу свободи й мужності) і дім (символ захищеності, спокою), що зі світанку створений: «*House made of dawn*». *I used to tell him about those old ways, the stories and the sings, Beautyway and Night Chant. I sang some of those things, and I told him what they meant, what I thought they were about. Well, we were up there away off, and it was dark and cool and peaceful. And I started to sing all by myself: House made of dawn, House made of evening light, House made of dark cloud, House made of rain ...*» (16, p. 129)

Знахарі – це духовні наставники героїв, функція яких полягає в тому, щоб надати головному персонажу те, чого йому бракує: глибоке знання про життя та життєвий шлях. За термінологією К. Пірсона, знахар – це мудрий чоловік або жінка («wise man or woman») [7, с. 113]. Етноархетипом знахаря у художніх прозових текстах постає *Medica*, імплікативні ознаки якого втілені в образах *medicine man or woman* амеріндіанських міфів, легенд і казок.

У романі «Ceremony» у головного героя Тайо також є свій духовний наставник, Джошуа, який допомагає побачити і зрозуміти дещо найважливіше, найцінніше в житті: «**You see, Josiah had said, with the sound of the water trickling out of the hose into the empty wooden barrel. This is where we come from, see. This sand, this stone, these trees, the vines, all the wild-flowers. This earth keeps us going. You don't swear at them. It's people, see. They're the ones**» (17, p. 42). Слова Джошуа спрямовані на те, щоб упевнити Тайо в необхідності захищати і цінити те, що дає людям природа.

В романі Мармон Сілко «Ceremony» (Церемонії) знахарем постає друг Тайо, мудрий Бетоні: «*There are some things I have to tell you, Tayo. Long ago when people were given these ceremonies, the changing began, if only in the aging of the yellow gourd rattle or the shrinking of the skin around the eagle's claw, if only in the different voices from generation to generation, singing the chants. You see, in many ways, the ceremonies have always been changing*»; «*But after the white people came, elements in this world began to shift; and it became necessary to create new ceremonies. I have made changes in the rituals and this growth keeps the ceremonies strong*» (17, p. 78).

В амеріндіанських художніх текстах *знахарі* виконують функцію медіатора між світами, повертаючи до життя та позбавляючи від хвороб, як душевних, так і фізичних персонажних образів, що постають *нескореними*: «*Sometimes he would go to fat Josie. She crossed her eyes and stuck out her tongue and danced around the kitchen on her huge bare feet, snorting and breaking wind like a horse. She carried her enormous breasts in her hands, and they spilled*

over and bobbed and swung about like water bags, and her great haunches quivered and heaved, straining against her ancient, greasy dress, and her broad shining face was cracked in a wonderfully stupid, four-teeth-missing grin, and all the while tears were streaming from her eyes» (16, p. 56).

Сакральність образу знахаря в наведеному фрагменті, що належить до композиційно-мовленнєвої форми опису, вербалізовано лексичними одиницями на позначення надзвичайності (*huge bare feet, enormous breasts*), порівняннями (*like a horse, like water bags*), метаморфозою (*shining face was cracked in a wonderfully stupid, four-teeth-missing grin*).

У «Серемоні» етнокультурний типаж *знахар* виявляємо шляхом аналізу характеристик персонажа Бетоні, який не тільки вчить Тайо духовним цінностям, а й знається на сакральних уміннях, церемоніях. Коли Тайо потрібна допомога (його необхідно вилікувати від психічної хвороби, яку він заробив собі на війні), то Бетоні, застосовуючи свої знання церемоній, лікує Тайо: *«The helper stepped out from the shadows; he was grunting like a bear. He raised his head as if it were heavy for him, and he sniffed the air. He stood up and walked to Tayo; he reached down for the prayer sticks and spoke the words distinctly, pressing the sticks close to his heart. The old man came forward then and cut Tayo across the top of his head. [...] He [Tayo] could feel the ceremony [Scalp Ceremony] like the rawhide thongs of the medicine pouch, straining to hold back the voices, the dreams, faces in the jungle in the L.A. depot, the smoky silence of solid white walls»* (17, p. 132–141).

В описі зцілення Бетоні порівнюється з ведмедем *like a bear*, у якого важка голова *his head as if it were heavy for him*. Ведмідь – етноархетипний образ-символ, який означає силу, захист, спокій і добробут. Автохтонне населення США поклонялися ведмідю і вважали його культовою твариною. Тому символічним є порівняння дій Бетоні з ведмедем.

У романі Льюїс Ердріч «Love Medicine» знахарем постає Ліпша Морріссей, який знається на особливих вміннях лікувати людей і пишається своїм талантом: *«But that was nothing. I know the tricks of mind and body inside out without ever having trained for it, because I got the touch. It's a thing you got to be born with. I got secrets in my hands that nobody ever knew to ask. Take Grandma Kashpaw with her tired veins all knotted up in her legs like clumps of blue snails. I take my fingers and I snap them on the knots. The medicine flows out of me. The touch. I run my fingers up the maps of those rivers of veins or I knock very gentle above their hearts or I make a circling motion on their stomachs, and it helps them. They feel much better»* (12, p. 227).

Синтаксичний паралелізм речень, що починаються із займенника *I* (Я), слугує об'єктивізації значущості знахарів амеріндіанського суспільства, необхідності збереження їхніх умінь для майбутніх поколінь. Сакралізованість знахарства як явища ословлюється в тексті дієсловами присудками *know, got the touch, got secrets*. Знахарство – вміння, яким наділяє Творець обраних ним самим, і ця ідея об'єктивується метафорою *The medicine flows out of me*.

Знахар як реальний, соціально значущий персонаж художнього тексту опиняється в ситуації подвійного протиставлення – природі й соціуму. З одного боку, він – герой, а з іншого – ізгой, занадто чужий, відзначений інаковістю, нелюдською природою на відміну від інших. Тому, в художньому тексті могутність знахаря дуже часто контрастує з його убогим зовнішнім виглядом.

Отже, художній образ, синтезуючи в собі міфологічне, фольклорне й індивідуально-авторське, постає наративно-етно-семіотичним конструктом, у словесному вираженні якого задіяні різномірні лінгвістичні засоби, в яких зафіксовані коди етнокультури. Такий образ тлумачимо як етнокультурний типаж.

Література

1. Васильева Л. А. Лингвокультурный типаж «британский премьер-министр» (на материале современного английского языка): дис. ... кандидата филол. наук: 10.02.04 / Нижний Новгород, 2010. – 149 с.
2. Головня А. В. Лінгвокультурологічні особливості картини світу «Книга джунглів» Р. Кіплінга / А. В. Головня // Мова і культура : наук. журнал / засн.: КНУ ім. Т. Шевченка, Вид. дім Дмитра Бурого, 2004. Вип. 7. Т. IV, Ч. 2. С. 264–270.
3. Карасик В. И. Языковая кристаллизация смысла: монография / В. И. Карасик. – Москва: Гнозис, 2010. – 351 с.
4. Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж «французский буржуа» / О. А. Дмитриева. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С. 74–88.
5. Любимова С. А. Семантико-когнітивні та прагматичні аспекти репрезентації лінгвокультурного типажу «дівчина-фларрет» в американському дискурсі: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04 / Київ, 2013. – 190 с.
6. Щеглова И. В. Лингвокультурный типаж «чиновник» (на материале русского языка): дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19/ Волгоград, 2010. – 170 с.
7. Pearson C. S. The Hero Within. New York: Harper Collins Publishers, 1944. 209 p.
8. Словник української мови: у 11 т. – К.: Наукова думка, 1980. Т. 1.– 785 с.
9. Macmillan English Dictionary. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. 1675 p.
10. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Oxford : Macmillan Publishers Limited, 2002. 1692 p.
11. The Encyclopedia Americana. The USA, 1998. 857 p.
12. Eldrich L. Love Medicine. New York: Henry Holt and Company, 1993. 332 p.
13. Hogan L. Mean Spirit. New York: The Ballantine Publishing Group, 1990. 198 p.
14. Momaday N. S. The Way to Rainy Mountain. New Mexico: University of New Mexico Press, 1969. 89 p.
15. Momaday N. S. Interview. Sun Valley: Idaho, 1996.
16. Momaday N.S. House Made of Dawn. New York: Harper and Row Publishers, 1998. 198 p.
17. Silko L. M. Ceremony. New York: Penguin Books, 1986. 243 p.

Художественный текст рассматриваем как множественность семиотических единиц, которые разворачиваются в нарративно-семиотическом пространстве. Нарративно-семиотический подход, позволяющий выявить скрытые в художественных образах смыслы, в контексте работы используется для анализа компонентов нарративно-семиотического пространства как системы знаков, которые при взаимодействии с другими компонентами художественного текста, используются для передачи дополнительного знания о текстовом мире. К таким компонентам принадлежат персонажные образы, в которых воплощена этнокультурная типажность. Ориентированность нарративно-семиотического подхода к исследованию концептуально-знаковых особенностей этнокультурных типов персонажных образов обусловлена семиотичной природой самой наррации, которая задействована в семіозисе, процессе формирования этнокультурного типа персонажа.

Ключевые слова: нарративно-семиотическое пространство, художественный образ, концептуально-знаковые особенности, этнокультурные типы персонажных образов, семиотическая природа наррации.

Literary text is a set of semiotic units, unfolding in narrative and semiotic space. Narrative and semiotic approach applied for revealing hidden in literary characters' senses, in the work is used for analysis of the narrative and semiotic space's components as system of signs. In cooperating with other literary text's components they are used for transferring some additional knowledge about the textual world. Images of the personages, belonging to such components, embody ethnocultural typicality. Narrative and semiotic approach in investigating the conceptual and iconic characteristics of ethnocultural types of the characters is conditioned with the semiotic nature of narration itself, which is involved into the semiosis of character as ethnocultural type.

Key words: narrative and semiotic space, literary character, conceptual and iconic characteristics, ethnocultural types of the characters, semiotic nature of narration

СУЧАСНА ЛІНГВОПЕРСОНОЛОГІЯ: ІНТЕГРАЦІЯ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Роботу присвячено систематизації підходів до вивчення мовної особистості. Об'єднані цим родовим поняттям, яке в найзагальнішому вигляді відбиває сукупність здібностей і властивостей людини, що зумовлюють продукування і сприйняття мовних творів, низка міждисциплінарних розвідок розкриває її семіотичні й діяльнісні вияви. Семіотичний підхід ураховує вміння індивідів оперувати комбінаціями різних знаків, здійснюючи кодові переходи між ними, за якого мовна особистість постає як мовленнєва або комунікативна. Діяльнісний вияв мовної особистості враховує її зв'язок із певними дискурсивними практиками, як-то освіта, політика, ЗМІ, і виявляється у вивченні її різновидів – політик, журналіст, перекладач, телеведучий тощо.

Ключові слова: мовна особистість, лінгвоперсоналогія, комунікативна особистість, дискурс, дискурсивна особистість.

У руслі сучасної лінгвоперсоналогії, яка потрактує мовну особистість як сукупність здібностей і властивостей людини, що зумовлюють продукування і сприйняття мовних творів [1, с. 37], окреслилася тенденція до вивчення її семіотичного й діяльнісного виявів. Більш давній – *семіотичний* – підхід ураховує вміння індивідів оперувати комбінаціями різних знаків, здійснюючи кодові переходи між ними [2, с. 30–31]. *Діяльнісний вияв* мовної особистості враховує її зв'язок із певними дискурсивними практиками, як-то освіта, політика, ЗМІ тощо, і виявляється у вивченні її численних різновидів, зокрема мовної особистості політика [3], перекладача [4], журналіста [5], телевізійного ведучого [6], PR-спеціаліста [7, с. 128-135], шоумена [8, с. 127] тощо. Разом з тим, усі семіотичні й діяльнісні вияви особи об'єднані родовим поняттям *мовної особистості*, яке в найзагальнішому вигляді відбиває філософські, соціологічні та психологічні погляди на *homo loquens*, а тому метою цієї розвідки є конкретизація родового терміна та систематизація підходів до вивчення мовної особистості.

Мовна особистість як родове поняття. У науковий обіг уведено понад шістьдесят тлумачень поняття мовної особистості [9, с. 15], які диференціюються за низкою параметрів: за виявом внутрішнього світу – акцентуована [10] й емоційна [11], за індивідуальними здібностями впливу на аудиторію – харизматична [12], за належністю до суспільних груп – етнічна [13, с. 14] й професійна [14, с. 8]. У загальному плані мовна особистість визначається як набір характеристик людини, що зумовлюють продукування й сприйняття мовних творів (текстів), які різняться: а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цільовою спрямованістю [1, с. 37]. Здатність до мовленнєвої діяльності, спрямована на продукування та сприйняття висловлень, вважається родовою властивістю людини, що дозволяє їй реалізувати себе через тексти. Виокремлені Г. І. Богіним типи розуміння тексту – семантизуюче, когнітивне й розпредмечувальне [15, с. 347] – співвідносяться з вербально-семантичним, лінгвокогнітивним і мотиваційним рівнями у моделі мовної особистості, запропонованій Ю. М. Карауловим [1, с. 38].

Вербально-семантичний рівень мовної особистості (або лексикон) включає знання мови: фонд лексичних і граматичних засобів, які використовуються в дискурсі. Одиницями цього рівня є слова, відношення представлені граматико-парадигматичними й семантико-синтаксичними зв'язками між словами, а стереотипи являють собою моделі словосполучень і речень [1, с. 87]. *Лінгвокогнітивний рівень* (або тезаурус) репрезентований знаннями людини або картиною світу. Його одиницями є концептуальні структури (за термінологією

Ю. М. Караулова – семантикон), які диференціюються за ступенем узагальнення і включають образи, схеми, фрейми, скрипти, гешталти та пропозиції, що актуалізують знання автора про світ [1, с. 189]. Відношення між одиницями когнітивного рівня можуть бути ієрархічні чи координативні, а стереотипи представлені генералізованими висловленнями. *Мотиваційний* рівень (або прагматикон) включає потреби, мотиви, установки, цілі та інтенції, що зумовлюють продукування текстів і визначають пріоритети та цінності мовної картини світу [1, с. 37]. Складниками цього рівня є комунікативно-діяльнісні потреби, відношення між ними являють собою комунікативну сітку, а стереотипи представлені текстами з певним структурно-змістовим наповненням [1, с. 211]. Модель мовної особистості Ю. М. Караулова покладена в основу подальших видових класифікацій.

Вияви мовної особистості є різними іпостасями функціонування однієї особи. Залежно від коду, яким оперує людина, чи суспільної практики, в яку вона включена, мовна особистість реалізується в своїх різних аспектах, але родовий термін виступає найбільш загальним, відносно якого тлумачаться її семіотичні й діяльнісні вияви.

Семіотичний вияв мовної особистості трактується як здібність людини до продукування й розуміння знакових систем, які зберігають інформацію, вміння оперувати різними наборами знаків у конкретних актах семіозису та здійснювати кодові переходи між знаковими системами [2, с. 30]. Семіозис як процес розуміння та інтерпретації знаків відображений «в усіх сферах життя та діяльності людини – у мові, математиці, художній літературі, у творах мистецтва, в архітектурі, плануванні квартири, в організації сім'ї, в процесах підсвідомого, у спілкуванні тварин» – в усьому, що, на думку Ю. С. Степанова, формує інформаційний простір [16, с. 5-6], у якому знак функціонує як такий у тому разі, коли він інтерпретується особистістю. Термін *семіотична особистість*, уведений Ю. М. Лотманом [17, с. 13], охоплює аспекти семіозису, пов'язані з продукуванням і розумінням знаків і систем, тобто різноспрямовану динаміку відношень між думкою та її знаковим утіленням. З урахуванням двобічності процесу семіозису акцент переноситься на більш загальну ідею опредметнення смислів, тобто об'єктом наукового пошуку постає особистість, яка характеризується таким набором компетенцій: перцептивна, когнітивна, соціальна, ситуативна, мовна (граматична, лексична), риторична та ін., із-поміж яких провідною виступає когнітивна, що постійно перебуває в процесі розвитку і формується все життя як рекурентне вираження досвіду індивіда [2, с. 31]. Тому концепція семіотичної особистості відкриває можливості для холістичного підходу до опису людини у взаємодії зі знаковими системами: підкреслюється важливість інтерпретації не тільки мови, а й немовних кодів.

Поняття *мовленнєвої особистості*, яка трактується як реалізація мовної особистості, її втілення у спілкуванні [18, с. 17], розвиває ідеї Г. І. Богіна про здібності людини до мовного самовисловлення та готовності здійснювати цілеспрямовані мовленнєві вчинки [15, с. 4]. Мовленнєва особистість постає як людина, яка говорить, і характеризується не стільки в аспекті знань про мову, стільки вмінь оперувати нею для досягнення своїх цілей. Мовленнєва особистість володіє лінгвальною компетенцією, яка формується у послідовності до описаних Г. І. Богіним рівнів становлення мовної особистості – правильності, інтеріоризації, насиченості, вибору й синтезу [15, с. 341]. Мовленнєва особистість розкривається через володіння ресурсами мови, постаючи у двох іпостасях: мовець і адресат. В. В. Красних вирізняє такі поняття, пов'язані з різними іпостасями *homo loquens*: 1) «людина, що говорить» як особистість, одним із видів діяльності котрої є мовленнєва діяльність, що включає процеси породження і сприйняття текстових повідомлень; 2) мовна особистість як сукупність певних знань та уявлень; 3) мовленнєва особистість, що реалізує себе у мовленнєвій діяльності, обираючи та використовуючи той чи інший репертуар засобів [18, с. 50–51].

Мовленнєва особистість як об'єкт вивчення лінгводидактики представлена концепціями вторинної мовної особистості та моделями, в основу яких покладені окремі види мовленнєвої діяльності: виокремлена й описана *номінативна* особистість, яка виявляється в особливостях номінації і реалізується в окремих видах номінативної діяльності [19], проаналізовані *орфографічні* типи мовних особистостей [20, с. 101], а також розроблені *фонетичні* портрети окремих осіб, які включають політичних лідерів, письменників, громадських діячів.

Виокремлення *комунікативної особистості* спирається на поняття *комунікації*, яка трактується як обмін інформацією між мовцем і адресатом засобами вербального й невербального кодів [21, с. 33-35]. Відповідно, комунікативна особистість визначається як сукупність притаманних окремій особі або типу мовців різнорівневих характеристик, які сформувалися в процесі спілкування як *комунікативна компетенція* [22, с. 175], що включає вербальний та невербальний (соціально-поведінковий) аспекти [22, с. 188]. Поняття комунікативної особистості є ширшим за поняття мовленнєвої компетенції, оскільки включає характеристики особи, пов'язані з вибором не лише вербального, але й невербального кодів комунікації та використанням змішаних комунікативних кодів [13, с. 18].

У плані лінгвальної компетенції поняття комунікативної й мовленнєвої особистості збігаються. Зп'яти етапів формування лінгвальної компетенції – правильності, інтеріоризації, насиченості, вибору й синтезу [15, с. 341] – поняття комунікативної особистості акцентує два останні: рівень адекватного вибору коду відповідно до комунікативної ситуації та рівень синтезу, що передбачає відповідність породженого мовлення комплексу змістових та комунікативних цілей, покладених в основу певного акту комунікації [15, с. 341]. Оскільки кожен наступний рівень закономірно включає попередній, то мовленнєва й комунікативна особистості мають однакові компетенції, відображені в різних ракурсах.

Невербальний складник комунікативної особистості охоплює кінетику, тобто код жестів і рухів, проксеміку, яка полягає у використанні простору як засобу комунікації, хронеміку, що передбачає тайм-менеджмент комунікації, фізіономіку, голосові ефекти та різні об'єкти й атрибути навколишнього середовища, які можуть впливати на зміст комунікації, підсилюючи або послаблюючи її вербальний бік [23, с. 10]. Тому, виходячи з трактування комунікативної компетенції як сукупності лінгвальних і нелінгвальних виявів особистості [22, с. 175] модифікації зазнає вербально-семантичний рівень, підпорядкований двом іншим: когнітивному, що включає пізнавальний і соціальний досвід, та прагматико-мотиваційному, що охоплює наміри комуніканта, установки, ситуативний досвід [22, с. 188] і цінності [24, с. 18]. Відтак вербально-семантичний рівень постає як функціональний [22, с. 176], або поведінковий [24, с. 18], включаючи дві властивості індивіда: практичне володіння вербальними й невербальними засобами спілкування, а також уміння варіювати комунікативні засоби в процесі спілкування з урахуванням зміни ситуації й умов комунікації [22, с. 188]. Поведінковий рівень передбачає реалізацію стратегій, тактик і ходів мовця відповідно до умов, обставин та цілей спілкування [24, с. 18]. Таким чином, комунікативна особистість потрактовується як «*комунікативний діяч*», центр та єдність комунікативних актів, інтенційно спрямованих на інших індивідів [22, с. 184].

Таким чином, у семіотичному аспекті мовна особистість постає як *мовленнєва*, яка оперує мовними знаками, або *комунікативна*, здатна до інтерпретації як вербального, так і невербального кодів.

Діяльнісний вияв мовної особистості пов'язується зі здатністю індивіда до адекватного *переходу* від одного типу дискурсу до іншого [25, с. 98], тобто від однієї практики до іншої, зумовлених статусно-рольовими відношеннями мовця та його співрозмовників, а також особливостями середовища на момент спілкування [3, с. 55]. Діяльнісний вияв

особистості зумовлений розумінням дискурсу як складної єдності мовної практики та екстралінгвальних чинників, необхідних для розуміння тексту, які створюють уявлення про учасників комунікації, їхні установки та цілі, умови продукування і сприйняття повідомлень [26, с. 112]. Наведене визначення дискурсу свідчить, що мовна особистість не є застиглим конструктом, а постає як сукупність дискурсивних реалізацій у конкретних ситуаціях спілкування, що дозволяє доповнювати її модель як за вертикаллю, уточнюючи виокремлені в її структурі рівні, які переосмислюються як формально-семантичний, когнітивно-інтерпретаційний і соціально-інтерактивний [27, с. 7], так і за горизонталлю, залучаючи до аналізу гендерний, віковий та інші параметри особистості. У цьому світлі мовна особистість є стабільним інваріантом, а дискурсивна – її реалізацією в певному виді дискурсу.

Дискурсивна особистість має *динамічні властивості*, які по-різному виявляються в окремих ситуаціях спілкування. До них належать *індивідуально-психологічні* риси особи, що відбивають її психічний стан у момент спілкування, темперамент, стиль поведінки (домінантний, мобільний, ригідний), вияв акцентуацій характеру тощо; *соціальні* властивості, що включають вік, гендер, рівень освіти; *статусно-рольові відношення*, у які включена особа на момент спілкування, що уособлюють позиційні ролі батька і дитини, начальника й підлеглого, та ситуативні ролі, напр., покупець, перехожий, а також *етнокультурні* чинники, що визначають певні очікувані норми поведінки [24, с. 14; 28, с. 150].

Поняття дискурсивної особистості індивідуалізує здатність особи гнучко реагувати на оточення, ураховувати чинники як мовного, так і немовного характеру. Відповідно до ситуативних доміант у різних суспільних практиках дискурсивна особистість обирає засоби і способи спілкування на кожному рівні: оцінює умови продукування і сприйняття повідомлень та усвідомлює свої ситуативні цілі й установки на мотиваційному рівні, актуалізує фрагменти знань відповідно до окремої ситуації на когнітивному, та обирає мовні засоби з-поміж низки альтернативних на вербальному рівні.

Таким чином, об'єднані родовим поняттям *мовна особистість*, різноманітні розвідки розкривають її семіотичні й діяльнісні вияви. Семіотичний підхід ураховує вміння індивідів оперувати комбінаціями різних знаків, здійснюючи кодові переходи між ними, за якого мовна особистість постає як мовленнєва або комунікативна. Діяльнісний вияв мовної особистості враховує її зв'язок із певними дискурсивними практиками, як-то освіта, політика, ЗМІ, і виявляється у вивченні її різновидів – політик, журналіст, перекладач, телеведучий тощо.

Література

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Баранов А. Г. Семіотическая личность: кодовые переходы / А. Г. Баранов // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: XV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов / Под ред. Е. Ф. Тарасова. – Москва-Калуга: Изд-во Эйдос, 2006. – С. 30–31.
3. Славова Л. Л. Мовна особистість лідера у дзеркалі політичної лінгвоперсонології: США – Україна / Л. Л. Славова; [монографія]. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 360 с.
4. Бушев А. Б. Языковая личность профессионального переводчика / А. Б. Бушев; [монографія]. – Тверь: ООО Лаборатория деловой графики, 2010. – 265 с.
5. Данильченко І. В. Мовна особистість американського журналіста: гендерний і віковий аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / І.В. Данильченко. – Одеса, 2014. – 19 с.
6. Беспмятнова Г. Н. Языковая личность телевизионного ведущего: дисс. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Г. Н. Беспмятнова; Воронежск. гос. ун-т. – Воронеж, 1994. – 217 с.

7. Ворожбитова О. А. Лінгвориторичні основи дослідження дискурсивних процесів та формування поліетносоціокультурно-освітнього простору в аспекті PR-діяльності професійної мовної особистості / О. А. Ворожбитова // Інформаційне суспільство: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Зв'язки з громадськістю в економіці та бізнесі» (29 травня 2013 р.). – К., 2013. – Вип. 18. – С. 128–135.
8. Десятник Г. О. Шоумен – зірка розважальних програм телебачення / Г. О. Десятник // Світ соціальних комунікацій: наук. журн. [за ред. О. М. Холода]. – 2012. – Т. 6. – С. 127–130.
9. Безрокова М. Б. Языковая / коммуникативная / речевая личность: сопоставительный анализ научных трактовок / М. Б. Безрокова // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. проф. А.А. Ворожбитовой. – Сочи, 2011. – Вып. 16. – С. 15–20.
10. Бондаренко Я. О. Дискурс акцентуєтованих мовних особистостей : комунікативно-когнітивний аспект (на матеріалі персонажного мовлення в сучасній американській художній прозі): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Я.О.Бондаренко; Київськ. нац. лінгвіст. ун-т. – 2002. – 19 с.
11. Табурова С. К. Эмоциональный уровень мужской и женской языковой личности и средства его выражения (на материале пленарных дебатов Бундестага): дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Светлана Константиновна Табурова; Моск. гос. лингвист. ун-т. – М., 1999. – 189 с.
12. Петлюченко Н. В. Харизматика: мовна особистість і дискурс / Н. В. Петлюченко; [монографія]. – Одеса: Астропринт, 2009. – 464 с.
13. Седых А. П. Этнокультурные характеристики языковой личности (на материале французской языковой личности): дисс. ... доктора филол. наук : 10.02.19 / Аркадий Петрович Седых; Белгородск. гос. ун-т. – Белгород, 2006. – 418 с.
14. Голованова Е. И. Профессиональная языковая личность в когнитивно-коммуникативном аспекте / Е. И. Голованова; [монографія]. – Челябинск: Издательский центр ЧелГУ, 2013. – 251 с.
15. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
16. Степанов Ю. С. В мире семиотики / Ю. С. Степанов // Семиотика: Антология / Сост. Ю. С. Степанов. – М.: Академический Проект, 2001. – С. 5–42.
17. Лотман Ю. М. Избранные статьи в трёх томах / Ю. М. Лотман. – Таллин: Александра, 1992. – Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. – 247 с.
18. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация / В. В. Красных. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
19. Гафурова М. Н. Номинативная личность как реализация языковой личности: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М. Н. Гафурова; Уральск. федеральн. ун-т имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2012. – 23 с.
20. Лебедева Н. Б. Орфографические типы языковой личности (по материалам эксперимента) // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты: В трех частях – Барнаул, 2002. – Ч. 1. – С. 101–113.
21. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич ; [підручник]. – К.: Академія, 2009. – 376 с.
22. Кашкин В. Б. Основы теории коммуникации / В. Б. Кашкин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 256 с.
23. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М.: Рефлбук, К.: Ваклер, 2006. – 656 с.
24. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
25. Солощук Л. В. Дискурсивна особистість як категорія дискурсу // Вісник Луганського національного педагогічного ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2006. – № 20 (115). – С. 97–106.
26. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
27. Сусов И. П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система / И. П. Сусов // Языковое общение: Процессы и единицы. – Калининград: Изд-во Калининградск. ун-та, 1988. – С. 7–13.

28. Потапенко С. І. Політична лінгвоперсоналогія – новий напрям когнітивно-дискурсивних досліджень / С. І. Потапенко // *Studia Germanica et Romanica: Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання.* – Донецьк, 2012. – Т. 9, №2 (26). – С. 149–152.

Работа посвящена систематизации подходов к изучению языковой личности. Объединенные этим родовым понятием, которое в самом общем виде отражает совокупность способностей и свойств человека, обуславливающих продуцирование и восприятия речевых произведений, ряд междисциплинарных исследований раскрывает ее семиотические и деятельностные проявления. Семиотический подход учитывает умение индивидов оперировать комбинациями различных знаков, осуществляя кодовые переходы между ними, при котором языковая личность выступает как речевая или коммуникативная. Деятельностный подход учитывает связь языковой личности с определенными дискурсивными практиками – образование, политика, СМИ – изучая ее разновидности: политик, журналист, переводчик, телеведущий.

Ключевые слова: языковая личность, лингвоперсоналогия, коммуникативная личность, дискурс, дискурсивная личность.

The paper systematizes the approaches to linguistic personality studies. Drawing on this generic term implying a set of a person's abilities and properties predetermining his/her production and perception of texts, a series of interdisciplinary studies reveals its semiotic and discursive aspects. The semiotic approach takes into account individuals' ability to operate the combinations of different signs and switch codes, whereby linguistic personality appears to be speech personality or communicative one. The discursive approach to linguistic personality analyzes the person's involvement into various discursive practices, such as education, politics, the media, and results in the study of separate personae types – politician, journalist, translator, TV host, etc.

Key words: linguistic personality, linguistic personology, communicative personality, discourse, discursive personality.

О. В. ЄМЕЦЬ

Хмельницький національний університет

СТИЛІСТИЧНА ТРАНСПОЗИЦІЯ ЯК ТИП ВИСУВАННЯ У ТВОРАХ СУЧАСНИХ АМЕРИКАНСЬКИХ ПИСЬМЕННИКІВ

У статті розглядаються види і функції стилістичної транспозиції як типу висування у текстах сучасних американських письменників. Особлива увага приділяється аналізу транспозиції дієслів та займенників у функції іменника, тобто субстантивзації. Відзначається, що завдяки транспозиції стилістично нейтральні граматичні форми набувають позитивного (must-see) або негативного (has-been) оціночного значення. У ряді творів використання транспозиції створює ефект градації. У роботі також відзначається міжмовний аспект транспозиції, а саме запозичення субстантивованих форм англійських модальних дієслів в українську та російську мови.

Ключові слова: висування, девіація, транспозиція, модальне дієслово, модальне слово, субстантивізація.

Теорія висування є однією з основ стилістики. І. В. Арнольд характеризує висування як “способи формальної організації тексту, що фокусують увагу читача на певних елементах повідомлення” [1, с. 99]. У це визначення можна додати фразу “прагматично важливі елементи повідомлення”. Більш загальне визначення цього прийому подає Джон Даутвейт: “Висування є загальним лінгвістичним прийомом, за допомогою якого створюється маркований лінгвістичний вираз, цей вираз передає значення, яке відрізняється від немаркованого синонімічного значення” [3, с. 93]. Можна запропонувати і більш просте пояснення висування як стилістичного прийому, що привертає увагу читачів (слухачів) до прагматично важливих фрагментів тексту.

Існують два підходи до класифікації висування. Зокрема, Джеффри Ліч виділяє два аспекти висування – якісний і кількісний. Якісний аспект включає девіацію (відхилення)

від мовного коду, тобто порушення мовної норми, а кількісний аспект означає відхилення від очікуваної частоти використання мовних одиниць [4, с. 38-39]. У свою чергу, І. В. Арнольд виділяє і систематизує типи висування, до яких відносить ефект ошуканого очікування, стилістичну конвергенцію та зчеплення [1, с. 100-112]. Ця класифікація добре відома у вітчизняній стилістиці і особливо не переглядалась. Разом з тим, у західній стилістиці традиційно використовується класифікація Міка Шорта, який виділяє такі типи висування, як паралелізм та девіація [5, с. 19-21]. Різниця між двома класифікаціями полягає лише у використанні поняття “стилістична конвергенція”, яка, без сумніву, є експліцитною і важливою ознакою висування. Щодо зчеплення, то це поняття збігається з паралелізмом, а ефект ошуканого очікування включає девіацію.

Девіація, тобто відхилення від мовної норми, може бути лексичною, семантичною, граматичною. **Метою** нашої роботи є дослідження транспозиції, тобто граматичної девіації як типу висування у романах і оповіданнях сучасних американських письменників. **Актуальність** дослідження зумовлена зростаючим використанням різних видів висування у художній літературі та газетних текстах, а також незначною кількістю наукових робіт, присвячених граматичним аспектам висування. **Матеріалом** роботи є оповідання сучасних американських письменників жанру flash fiction та романи таких відомих письменників, як Н. Спарк, Дж. Еббот, М. Х. Кларк, Г. Брейвер, що вийшли друком після 2000 року.

М. Шорт, Д. Ліч, Д. Даутвейт та інші відомі вчені виділяють різні прояви якісного аспекту висування, тобто девіації, серед яких неологізми, інверсія, парадокс, метафора та інші лексичні і граматичні стилістичні засоби. Одним з цікавих видів граматичної девіації є **стилістична транспозиція**. О. О. Селіванова характеризує транспозицію як “використання однієї граматичної форми в значенні іншої в межах однієї парадигматичної опозиції” [2, с. 748]. Можна запропонувати робоче визначення цього типу висування: транспозиція – це стилістичне використання граматичної форми у незвичному контексті. Транспозиція може спостерігатись у дієсловах, прикметниках, іменниках, займенниках та службових частинах мови.

За нашими спостереженнями, особливо поширеним видом транспозиції у сучасних художніх текстах американських письменників (як і у текстах засобів масової інформації) є вживання дієслів у функції іменника (субстантивація). Серед проявів цього виду транспозиції слід відзначити використання модальних слів *must*, *can*, форми Present Perfect та складених дієслівних присудків з модальними дієсловами в якості іменників.

Дієслівна форма *has been* є стилістично нейтральною. Але коли вона використовується як іменник для характеристики людини, то отримує негативне аксіологічне значення: *You are a has-been* (Дж. О’Хара). У романі сучасного детективного автора Джеффа Еббота одна з дійових осіб описується як людина, що частково втратила популярність: *Celeste Brent was a has-been celebrity*. Тут граматична форма використана атрибутивно, проте можна стверджувати, що це новоутворений іменник у функції означення.

Використання складених дієслівних присудків з модальними дієсловами *must*, *can* у функції іменників стає певною тенденцією у сучасній англійській художній літературі і газетних текстах. Модальне дієслово *must* комбінується із смисловими дієсловами *have*, *read*, *see*, *do*: *There were three things he had to do that night – three MUST – DOs* (G. Braver). Незважаючи на зміну граматичного значення, лексичне значення присудка у функції іменника – значення необхідності, обов’язковості – зберігається. Разом з тим, інший вид висування, написання з великої літери, підсилює значення субстантивованого присудка і створює певний стилістичний ефект **градації**. Транспозиція дієслівного присудка *must do* зустрічається в оповіданнях і романах інших сучасних авторів – М. Х. Кларк, Д. Ші: *She had already put together a “must-do” list concerning her hospital stay* (Д. Ші “Mom Fading in Character”).

Проте транспозиція присудків *must-see*, *must-have*, *must-read* більш притаманна газетним і журнальним статтям: *I liked the film and it's definitely a must-see* (*The Internet site*); *"What about Bob?" The must-see movie for all psychiatrists and neurotics alike and the rest* ("Newsweek").

Цікаво відзначити, що наведений вид стилістичної транспозиції має міжмовний аспект. В українській і російській мовах спостерігається активне запозичення таких неологізмів, особливо у газетних і журнальних текстах: *Врубель – це абсолютний must-see жовтня* ("Україна молода"); *Цей костюм є маст-хев для жінок цієї осені* ("Мода"). Ця лексика притаманна літературному стилю і функціонує як іноземні слова (*must-see*), або як варваризм (маст-хев, маст-рід). Якщо в англійській мові така транспозиція є ефективною завдяки стислості і етимологічній прозорості подібних мовних одиниць, то в українській мові вона є недоречною. Разом з тим використання подібних слів в українській та російській мовах створює ефект висування, демонструє ерудицію автора.

Транспозиція модальних слів у сучасних американських авторів зустрічається не так часто, проте також створює певний стилістичний і прагматичний ефект. У романі популярного письменника Кена Фоллетта "Jackdaws" ("Галки") спостерігається перехід від стилістично нейтрального складеного дієслівного присудка *might enable* до модального слова *maybe* (можливо) у функції іменника: *Dieter told Rommel that the interrogation of prisoners might enable him to cripple the Resistance before invasion – but Rommel, like any military commander, took a maybe for a promise*. У даному контексті модальне слово *maybe* взаємодіє з іменником *promise* (обіцянка), і така взаємодія створює ефект градації у фрагменті.

Газетні і журнальні тексти не є матеріалом нашого дослідження, проте певне порівняння транспозиції у художніх і газетних текстах вважаємо за доцільне. Зокрема, наведено модальне слово *maybe* використано не лише в якості іменника, але й також власного імені в заголовку статті у журналі "Economist" (2017 рік), де мова йде про прем'єр-міністра Великої Британії Терезу Мей: *Theresa Maybe*. У даному випадку підкреслюється її невпевненість і разом з тим створюється значний стилістичний ефект, оскільки автор вживає одночасно антономазію та паронوماзію (подібність прізвища до модального слова). Можливо, це прізвисько закріпиться за Терезою Мей, як у свій час Ангелу Меркель назвали "Frau Nein".

У романах і оповіданнях американських письменників детективного жанру спостерігається транспозиція особових займенників *me* та *you*. У цих випадках змінюється не лише граматичне значення, але й семантика займенників. Вони набувають значення "особистість" у контекстах, пов'язаних із психологічними роздумами: *The old me died. The new me doesn't want to be born* (Дж. Еббот); *"Now he is playing the role of you – metaphorically speaking"* (П. Корнуелл). Більш традиційним є транспозиція займенника *one*. Проте у художніх текстах це не лише заміна іменника, але також емпфаза із значенням "саме той; той самий; єдиний": *You were made for me. You are the one* (Н. Деміль).

Транспозиція службових слів не створює такого значного ефекту висування, як транспозиція іменників або займенників. У ряді випадків письменники застосовують транспозицію складених сполучників (*what if*, *if only*) у діалогічній мові персонажів як реакцію на чиєсь висловлювання або у внутрішніх монологіях: *I'm playing the what ifs. It's the worst game in the world* (Дж. Еббот); *"If only Mrs. Buckland hadn't called me yesterday wanting some stupid roast chicken. This never would have happened"*. "Janey", Thomas chided, "life is full of if only" (К. Х. Кларк).

У нашому дослідженні розглянуто один тип висування – транспозицію, що являє собою прояв граматичної девіації. У роботі більше уваги приділено транспозиції дієслівних присудків, модальних слів та займенників, оскільки ці стилістичні прийоми не лише привертають увагу читача до важливих ідей або фрагментів тексту, але й демонструють креативність, мовну творчість письменників. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні видів стилістичної транспозиції у сучасних поетичних текстах і у мові мас-медіа.

Література

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 384 с.
2. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К., 2011. – 844 с.
3. Doughwaite J. Towards a Linguistic Theory of Foregrounding./ J. Doughwaite. – Alessandria : Edizioni dell'Orso, 2000. – 400 p.
4. Leech G. Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose./ G. Leech, M. Short. – London: Pearson Education, 2007. – 400 p.
5. Short M. Exploring the Language of Poems, Plays and Prose. / M. Short. – London: Longman, 1996. – 403 p.

В статье рассматриваются виды и функции стилистической транспозиции как типа выдвигения в текстах современных американских писателей. Особое внимание уделяется анализу транспозиции глаголов и местоимений в функции существительного, то есть субстантивации. Отмечается, что благодаря транспозиции стилистически нейтральные грамматические формы приобретают положительное (must-see) или негативные (has-been) оценочное значение. В ряде произведений использование транспозиции создает эффект градации. В работе также выделяется межъязыковой аспект транспозиции, а именно заимствование субстантивированных форм английских модальных глаголов в украинском и русском языках.

Ключевые слова: выдвигение, девиация, транспозиция, модальный глагол, модальное слово, субстантивация.

The article considers kinds and functions of stylistic transposition as the type of the foregrounding device in the texts of the contemporary American writers. Special attention is paid to the transposition of verbs and pronouns in the function of nouns, i. e. substantivation. It is stressed that, due to transposition, the stylistically neutral grammar forms acquire positive (must-see) or negative (has-been) evaluative meaning. In a number of texts the use of transposition creates the effect of gradation. The paper also emphasizes the interlingual aspect of transposition, that is the borrowing of the substantivized form of the English modal verbs into Ukrainian and Russian languages.

Key words: foregrounding, deviation, transposition, modal verb, modal word, substantivation.

Л.М. ЗАМУЛКО

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого

«О, КАКОЙ НЕОБЫКНОВЕННО СЧАСТЛИВЫЙ МОЛОДОЙ ЧЕЛОВЕК» (СЧАСТЬЕ В КОНТЕКСТЕ ПОВЕСТИ К. Г. ПАУСТОВСКОГО «БЕСПОКОЙНАЯ ЮНОСТЬ»)

Предметом анализу статті є поняття щастя в повісті К. Г. Паустовського «Неспокійна юність». Досліджується процес актуалізації тих семантичних відтінків щастя, які були невідомі давньогрецькій філософії (блаженство, насолода, володіння). На лексичному матеріалі повісті простежуються смислові нюанси слів щастя, щасливий і висловлювання «під щасливою зіркою». Особливо фіксується вживання автором повісті слова щастя як еквівалента понять «отчий дім», «благополучна сім'я», «люблячі подружжя». Ці поняття протиставлені самотності, сирітству, безпритульності – супутникам війни. Особливо виокремлюється темпоральний аспект – щастя збувалося.

Ключові слова: творчість К. Г. Паустовського, повість «Неспокійна юність», семантичні відтінки слова, щастя.

В первой главе повести «Беспокойная юность» К. Г. Паустовский пишет: «Я верил, что жизнь готовит мне много очарований, встреч, любви и печали, радости и потрясений, и в этом предчувствии было великое **счастье** моей юности» [4, с. 274]. А ведь уже началась Первая мировая война, которая решительно изменила жизнь двадцатидвухлетнего студента Киевского, потом Московского университета. Будущий крупный писатель в полной мере

познал ужасы войны – физические страдания людей, гибель братьев, смерть возлюбленной, мерзость запустения и разрушения и т.д.

И в то же время глубокая порядочность, преимущественно светлое восприятие действительности, надежда на благоприятный исход не позволяли молодому человеку впасть в мизантропию, огрубеть, ожесточиться душой, разочароваться в своих идеалах. Он сохранил способность ценить мгновения, проблески, мимолетности счастья среди боли, крови, утрат.

Слово *счастье*, безусловно, принадлежит к самым часто употребляемым в современной русской речи. Мы желаем счастья в поздравительных текстах по самым разным поводам в жизни друзей, сотрудников, родных (дни рождения, свадьбы, юбилеи, праздники). Мы слышим это слово в речах политиков и государственных деятелей. Со словом *счастье* провожают во взрослую самостоятельную жизнь выпускников школ и вузов.

Каждый человек – и философ, и ученый, и гениальный писатель, и рядовой гражданин – наполняют это слово собственным содержанием, хотя давно уже выработаны общечеловеческие представления о счастье (например, счастье – это здоровье, это мир, это благополучие, это уверенность в завтрашнем дне и т.д.).

В русской лексикографии отмечено два значения слова *счастье* – 1) чувство и состояние высшей удовлетворенности жизнью, 2) успех, удача [3]. В.И. Даль определяет *счастье* как «случайность, желанная неожиданность, талант, удача, успех» – это первое значение, и второе – «благоденствие, желанная насущная жизнь без горя, смут, тревоги; покой и довольство; вообще все желанное, все то, что покоит и доводит человека по убеждениям, вкусам и привычкам его» [1].

Истории слова счастье в русском языке посвящена глубокая и обстоятельная публикация доктора филологических наук М.Ф. Мурьянова «Что такое счастье» в журнале «Русская речь» № 1 за 1999 год. В этой статье говорится о синонимическом ряде понятия счастье в древнегреческой философии: *makariotes*, *euolaimonia*, *olbas*. Первое применялось к бессмертной жизни богов, третье – к жизни смертных людей, обладающих материальными благами, богатством. Ключевым для греческой философии стал синоним «евдемония». Этим словом выражалось внутреннее счастье человека, требующего не денег, а ума и чистого сердца, т.е. того, что нужно человеку для искания и постижения истины. Евдемония, по учению древних греков, является конечной целью и высшим благом человека, в ней они полагали собственно смысл жизни, пусть до той или иной степени заполненной повседневными делами, но все же обязательно оставляющей в себе место для немного созерцания. Не обдумывания, а чистого созерцания [2, с. 96].

Бурный XX век с его войнами, революциями, жесточайшими испытаниями людей актуализировал иные семантические оттенки слова *счастье*, которые были неведомы древнегреческой философии.

Проследим на лексическом материале повести «Беспокойная юность» отражение смысловых оттенков слов *счастье*, *счастливый*, *счастливы* и выражения *под счастливой звездой*. Творческая одухотворенная натура К. Г. Паустовского, его большое сердце, тонкая интеллигентность, отзывчивость на все доброе, красивое и достойное необыкновенно богато проявились в употреблении слова *счастье* и его производных.

Изначальная способность созерцать красоту окружающего мира и духовно наслаждаться этим (греч. *евдемония*) присуще человеческой сути К.Г.Паустовского. Короткая передышка от войны (Пасха 1915 года в польском Люблине), запах цветущей сирени, прекрасная девушка рядом рожают гармонию с окружающим миром.

«Было хорошо идти по твердой полевой дороге в незнакомой стране и не знать, куда эта дорога нас приведет.

*Полевые цветы качались по сторонам. На наших глазах в глубине неба рождались снеговые кручи облаков. И никто – ни тогда, на Вепрже (река), ни потом на протяжении всей жизни – не мог мне объяснить, откуда берутся иногда внезапные **порывы счастья**, в то время когда ничего особенного не происходит. Я был **искренне счастлив** тогда» [4, с. 339].*

Особое состояние блаженства К.Г. Паустовскому дарил море. Когда санитарный поезд, на котором служил будущий писатель, прибывает в Одессу на ремонт, мы читаем: *«Я был счастлив тем, что через несколько часов увижу море. С детства его веселый, пенистый простор запал мне в душу» [4, с. 354].*

И особенно остро ощущается противоестественность войны в этом морском раю. *«С берега потянуло запахом маттиолы. Далеко, в стороне Днестровского лимана, ударил и раскатился вдоль берега пушечный выстрел. И здесь была война, в местах, как бы нарочно созданных для **деятельной и счастливой жизни**, созданных для моряков, садоводов, виноделов, художников, детей и любящих, для беспечального детства, плодотворной зрелости и старости, похожей на ясный сентябрь» [4, с. 359].* В этом замечательном фрагменте так ёмко, так мудро, так душевно выражена суть человеческого счастья – созидательный труд, мир и покой, забота о детях и стариках, красота природы, чудо искусства.

Следует особо отметить употребление К. Г. Паустовским слова *счастье* как эквивалента понятий «отчий дом», «благополучная семья», «любящие супруги». Эти понятия противопоставлены одиночеству, сиротству, бесприютности – спутникам войны.

«Тоска была в глазах у мальчика, – тоска по такой вот косо́й избе, которой у него нет, по широким лавкам вдоль стен, по треснувшему и склеенному бумагой окошку, по запаху горячего ржаного хлеба с пригоревшими к донцу угольками.

*Я подумал: как мало в конце концов нужно человеку для **счастья**, когда **счастья** нет, и как много нужно, как только оно появляется» [4, с. 314].*

*«Хозяйка почувствовала мой взгляд и подняла на меня глаза, зеленоватые и смущенные. И по этой причине и еще по другим признакам я понял, что в этой халупе поселилось **тихое счастье**» [4, с. 340].*

*«Может быть, потому, что у меня, как и у многих современников, не было в то время в жизни даже такого **простого счастья**, как у этой ласковой польской крестьянки» [4, с. 343].*

«Простое счастье», «тихое счастье» – это основа нормального человеческого бытия.

Счастье для людей, живущих напряженной духовной и интеллектуальной жизнью, составляет возможность читать книги великих писателей, слушать прекрасную музыку, наслаждаться творениями гениальных живописцев и ваятелей. Короткий период жизни в Таганроге дал К.Г.Паустовскому эту радость.

*«Я почувствовал себя владельцем богатств. Со мной говорили Леконт де Лиль и Гейне, Верхарн и Берне. И при этом они говорили мне все лучшее, что они могли сказать. Разве это не было **счастьем**? Меня удивляли тогда еще, в молодости, и удивляют сейчас люди, которые не понимают или не замечают этого» [4, с. 474].*

На долю санитара Паустовского выпали труднейшие, непредсказуемые испытания. Особого внимания заслуживает эпизод, когда ему пришлось принимать роды в лесу у польской беженки. Женщина страшно мучилась, выла по-звериному, была безобразна. И вот ей помогли. Молодая мать успокоилась и преобразилась. *«Я впервые рассмотрел*

эту женщину и удивился **счастливому** и трогательному выражению ее лица. Тогда я еще не знал, что почти у всех только что родивших женщин лицо становится, хотя бы ненадолго, красивым и спокойным. Должно быть, эта красота материнства пленила великих художников Возрождения Рафаэля, Леонардо и Боттичелли, – когда они писали своих мадонн» [4, с. 398].

Счастье материнства – залог продолжения рода человеческого. Прекрасна и трагична история любви будущего писателя и Лёли Свешниковой. Война разлучала и снова сводила их. Признание в любви из уст умирающей от черной оспы девушки прозвучало перед роковым концом. *«Ещё ... – сказала Леля. – Еще я хочу ... **счастье мое единственное** ... не надо плакать. Я всех забыла ... даже маму ... Один вы ...*» [4, с. 413].

Именно с образом возлюбленной связан фразеологизм «родиться под счастливой звездой» (вариант редуцированный – «под счастливой звездой»). *«Она (Лёля), не вставая, протянула мне руку. Я нагнулся, чтобы поцеловать ее, но Лёля притянула меня за шею к себе и поцеловала в губы.*

– *Наконец-то, – сказала она. – Мы с вами, должно быть, **родились под счастливой звездой*** (молодые люди неожиданно встречаются в полевом госпитале) [4, с. 401].

Следующая глава повести так и называется «Под счастливой звездой». В ней и случается трагедия, когда, не объяснив ситуации, медиков направляют в деревню, вымирающую от черной оспы. Лёля заразилась и умерла. *«Я подошел к могиле, опустился на колени и крепко прижался лбом к холодной земле. Под тяжелым слоем этой мокрой земли лежала молодая женщина, **родившаяся под счастливой звездой***» [4, с. 414].

Фразеологический словарь русского языка так трактует это словосочетание: «Родиться под счастливой звездой. Быть удачливым, счастливым, везучим во всем».

Фразеологизм с положительной коннотацией в данном контексте усиливает трагизм происходящего, звучит обвинением войне и человеческой подлости. *«На севере в полях зажглась над одинокой и темной хатой белая звезда. **«Счастливая звезда!** – подумал я. – Она поверила в нее за несколько дней до смерти»* [4, с. 416].

Когда молодой человек переживает физическую и душевную боль (ранение, лечение в госпитале, недавняя смерть возлюбленной), он отраду ищет в самом светлом и сокровенном.

*«Началась тоска по России. Чаще всего я вспоминал Брянские леса, как **самый счастливый, самый блаженный** уголок земли. Я вспоминал лесные овраги, реки и порубки, заросшие молодыми сосенками и березами, пунцовым иван-чаем, белыми шапками серебрянки. – Там – золотой край, легкое дыхание, покой. Я хотел этого покоя до слёз. Но кто мог дать мне его?»* [4, с. 427].

Особо острое ощущение счастья в драматических житейских ситуациях заключается в том, что человек просто остался жив (опоздал на пароход-госпиталь «Португаль», потопленный немцами; спасся во время жестокого шторма на Азовском море).

«Из шлюпки меня вытащили портовые сторожа, отвели в караулку, и там при слепящем свете электрической лампы я увидел себя – изорванного, мокрого насквозь, с окровавленными синими руками.

– ***Счастлив ваш бог,** – сказал мне седой смотритель порта со свирепыми бровями. ... запомните, что каждому человеку надо понимать итормовые сигналы. И на море и в собственной жизни. Во избежание непоправимых несчастий»* [4, с. 479].

Несмотря на ужасы и утраты войны К.Г. Паустовский упорно стремился к осуществлению главной цели – стать писателем. Он постоянно и много работает. На вопрос коридорной девушки Любы: *«Про что вы пишете? Про сердечную жизнь?»*

– Да, – ответил я. – *Про счастливую жизнь, Люба*» [4, с. 458]

Обратимся к фразе, вынесенной в заглавие. Ее произносит больная и несчастная женщина Аделаида Тарасовна Трома, зарабатывающая на жизнь гаданием. Будущий писатель встречается ее в гостинице провинциального городка Ефремова, куда он приехал по заданию редакции одной из московских газет в феврале 1917 года. Ожидание перемен носится в воздухе, даже в глубокой провинции.

Странная женщина при первой встрече «равнодушно посмотрела в лицо и сказала хрипловатым голосом:

– О, какой необыкновенно счастливый молодой человек! О! Вас ждет прекрасное будущее. Вы родились под хорошей звездой» [4, с. 497].

О своей реакции на эти слова автор ничего не говорит. Но ведь предсказание сбылось.

К. Г. Паустовский – талантливый и благодарный наследник великой русской литературы с её гуманным отношением к человеку и высокими идеалами благородства, добра, свободы.

Он свято верил в то, что каждый человек имеет право быть счастливым.

Повесть «Беспокойная юность» завершается так: «В начале этой книги я писал: *«Я верил, что жизнь готовит мне много очарований, встреч, любви и печали, радости и потрясений, и в этом предчувствии было великое счастье моей юности. Сбылось ли оно – покажет будущее. Сейчас время показывало, что это счастье сбывалось»* [4, с. 509].

Литература

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М.: Рус. яз., 1989–1991. – Т. 1–4.
2. Мурьянов М. Ф. Что такое счастье? / М. Ф. Мурьянов // Русская речь. – 1999. – № 1.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – [13-е изд.]. – М.: Русский язык, 1981.
4. Паустовский К. Г. Далекие годы. Беспокойная юность. – Киев: Изд-во «Дніпро», 1987.

Предметом анализа статьи является понятие счастья в повести К. Г. Паустовского «Беспокойная юность». Исследуется процесс актуализации тех семантических оттенков счастья, которые были неизвестны древнегреческой философии (блаженство, наслаждение, обладание). На лексическом материале повести прослеживаются смысловые нюансы слов счастье, счастливый, счастлив и выражения «под счастливой звездой». Особо фиксируется употребление автором повести слова счастье как эквивалента понятий «отчий дом», «благополучная семья», «любящие супруги». Эти понятия противопоставлены одиночеству, сиротству, бесприютности – спутникам войны. Особо выделяется темпоральный аспект – счастье сбывалось.

Ключевые слова: творчество К. Г. Паустовского, повесть «Беспокойная юность», семантические оттенки слова, счастье.

The subject of the analysis of the article is the concept of happiness in the story of K. Paustovsky «Restless adolescence». The process of actualization of those semantic shades of happiness, which were unknown to ancient Greek philosophy (bliss, pleasure, possession) is investigated. The lexical material of the story traces the semantic nuances of the words happiness, happy, happy and the expressions «under the lucky star.» Particularly fixed is the use of the word happiness as equivalent to the concepts of “father’s house”, “happy family”, “loving spouses”. These concepts are opposed to loneliness, orphanhood, homelessness - companions of war. It highlights the temporal aspect - happiness come true.

Key words: works by K. Paustovsky, the story «Restless adolescence», semantic nuances of the word, happiness.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СТРАХА В РУССКОЙ РОМАНТИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ В. Ф. ОДОЕВСКОГО «КОСМОРАМА»)

Стаття присвячена аналізу окремих лінгвістичних засобів різних мовних рівнів, що ефективно використовуються в російському романтичному дискурсі фантастичного для вираження емоцій, пов'язаних зі страхом. На прикладі повісті В. Ф. Одоєвського «Косморамма» визначено роль мови у створенні атмосфери страху, спрямованої безпосередньо на читача.

Ключові слова: емотивна лексика, кінеми, романтизм, фантастика, художній текст.

Чувство страха сопровождает человечество на всех этапах культурного развития, а его возникновение непосредственно связано с инстинктом самосохранения. Следовательно, мы боимся всего, что несет потенциальную опасность для нашего здоровья и жизни. Каждая эпоха продуцировала свои страхи, направленность вектора и источники которых со временем принципиально смещались: если в древние времена страх приходил извне (стихийные бедствия, Божья кара, болезни), то в более позднее время приходит понимание, что источник страха находится внутри самого человека, а именно в сознании и подсознании. Так, изучая диахронный аспект феномена страха в русской литературе, П. Золина констатирует постепенное усложнение его парадигмы в художественном тексте, а именно полное вытеснение в сторону реципиента, «то есть если в ранних текстах страх, вызываемый внешними обстоятельствами, и позднее – выходящий из подсознания героев, переживается как персонажами произведений, так и читателем (эмпатически), то в новейшей литературе ужас зачастую становится прямой доменой читателя, минуя какие-либо рефлексии внутри произведения» [1, с. 3]. Для трактовки страха в русской романтической литературе характерны пессимизация и психологизация, а его изображение зачастую связано с картинами фантастического.

«Фантастическое» в художественной системе романтизма – это сложное и многоуровневое целое. Оно произрастает из дуалистических философских и эстетических идей эпохи, образует специфическую поэтику (темы, мотивы, образность, символику, пространственно-временные отношения). Неслучаен интерес к проблемам этого явления исследователей различных отраслей знаний: «фантастическое» становилось предметом изучения в филологии (Ю. Лотман, В. Жирмунский, Ю. Манн, В. Вацура, М. Вайскопф, Цв. Тодоров, Ю. Кагарлицкий, Т. Чернышева, М. Назаренко, Р. Лахманн, Ю. Грузин, Е. Нечаева, Д. Хапаева), философии (Л. Свендсен, В. Кузнецов), психологии (Г. Башляр, К. Фрумкин). Однако вопрос о языковых средствах, выражающих эмоции «страха» и «ужаса» в фантастических повестях русских романтиков, на наш взгляд, не становился предметом специального изучения.

Язык, являясь средством познания, передачи общественного опыта и культуры, «позволяет нам сказать, что мы чего-то боимся, или сердимся на что-то, или пребываем в настроении волнения, счастья или печали» [2, с. 10]. В большом энциклопедическом словаре среди базовых функций языка выделяются коммуникативная, когнитивная, метаязыковая и **эмотивная**, отражающая способность языка «быть одним из средств выражения чувств и эмоций» [3, с. 564]. Следовательно, игнорирование эмоциональной составляющей языка в лингвистических исследованиях ведет к обеднению последнего.

Мы ставим перед собою цель – проанализировать некоторые лингвистические средства различных языковых уровней, эффективно используемых в русском романтическом дискурсе фантастического. На примере повести В. Ф. Одоевского «Косморама» мы попытаемся определить роль языка в создании атмосферы страха в произведении и воздействии на читателя.

Уникальность эмоций, как утверждает Л. Г. Бабенко, в сравнении с другими объектами номинации обнаруживается в многообразии и богатстве языковых средств их выражения, которые включают соответствующую лексику, фразеологизированные синтаксические конструкции, особую интонацию, порядок слов. Однако главная роль принадлежит лексике [4, с. 3], где эмоциональное состояние и эмоциональное отношение могут быть репрезентированы различными способами: прямой номинацией, непосредственным выражением (междометиями, инвективной лексикой и др.) и описанием (позы, особенности речи и голоса, взгляда, движение и т.п.) [5].

Так, герой повести «Косморама», Владимир, находясь в состоянии глубокой внутренней драмы, связанной с открывшимися для него сверхъестественными способностями видения будущего, а также греховной любовью к замужней женщине, оказывается охваченным различными страхами. Отрицательные эмоции сопровождают каждое действие влюбленных, каждый коммуникативный акт и все ментальные процессы. В. Ф. Одоевский мастерски воссоздает переживания своих героев, используя при этом различные лексические (лексику, называющую эмоции, лексику, описывающую эмоции, эмотивную лексику) и синтаксические (многокомпонентные предложения с различными видами связей, умолчания) средства. Наиболее многочисленной является группа, к которой мы относим лексику, описывающую эмоции (эмоциональные кинемы). Для описания физиологического проявления страха В. Ф. Одоевский использует:

– глаголы, обозначающие: движение или перемещение в пространстве («**выбежал за дверь**», «в оцепенении я **прижался** к стене», «судорожно **жалась** ко мне», «**искала укрыться** от грозного видения», «магическая сила **сковала** все мои движения», «не мог **пошевелиться**», «**стояли** как окаменелые», «**мертвый возвращался**»); речевое действие («едва **могла договорить**», «нет сил **спросить**», «Элиза **вскрикнула**», «едва **могла договорить**»); ментальное действие («я уже **не помню**, что было со мною», «мы **не помнили**, где мы...», «никогда **не забуду** этого лица»); эмоциональное состояние («руки ее **дрожали**», «она **вздрыгнула**», «адское движение черных бровей», «мертвец **хохотал**», «щеки **забагровели**»); ощущения («язык ее **онемел**»); восприятия («**слышу** могильный запах», «тем ужаснее **казались**»);

– имена прилагательные: **страшный** взор, **свинцовый** взор, **беспокойный** сон, **ужасный** сон, **холодный** пот, **бледное** лицо, **странные** чувства, **коварная** улыбка;

– причастия: **стиснутые**, **почти улыбающиеся** губы; **судорожно вытянутая** рука;

– деепричастие: **испугавшись**;

– фразеологические единства: **не отдавать себе отчет**, **холодный пот пробежал**, **собрать свои мысли**.

Важно отметить стилистические функции данной группы глаголов: преимущественно они имеют семантику статичности, невозможности совершить какое-либо действие, тогда как традиционно жанр «ужаса» предполагает погоню и активные действия (Ср. : «Страшную месть» Н. В. Гоголя, «Семья вурдалака» А. К. Толстого).

Отдельного внимания заслуживает графическое оформление небольшого возгласа главного персонажа в момент появления мертвеца: «Это был *он!* *он!*» (курсив автора) [6, с. 223]. Выражение презрения и неуважения вперемешку с сильным чувством страха автор заключает в местоимении «он», написанном со строчной буквы в начале предложения и выделенном курсивом. Замена имени графа местоимением, на наш взгляд, подразумевает

первобытный, суеверный страх, связанный с системой табу: когда потустороннее запрещалось прямо называть, чтобы не навлечь опасность. Также это может быть проинтерпретировано торопливостью речи персонажа, спровоцированной стрессовой ситуацией.

В создании общего эмоционального фона повести помимо лексики, описывающей ситуации, в которых возникают эмоции, связанные со страхом, важную роль играет лексика, называющая их. Первый случай прямой номинации связан с увиденной детской игрушкой – косморамой, которая показывала будущее главному герою, Владимиру: «Признаюсь, **не без невольного трепета** и не отдавая себе отчета в моем поступке, я приложил глаза к очарованному стеклу. Холодный пот пробежал у меня по лицу, когда в длинной галерее косморамы я снова увидел тот ряд комнат, который представлялся мне в детстве <...> я стоял возле прекрасной женщины и говорил ей самые нежные речи, которые глухим шепотом отдавались в моем слухе... **Я отскочил с ужасом**, выбежал из комнаты на другую половину дома, призвал к себе человека и расспрашивал его о разном вздоре только для того, чтоб иметь возле себя какое-нибудь живое существо» [6, с. 201–202]. Данная группа является немногочисленной, и представлена преимущественно именами существительными: *ужас, грусть, злоба, трепет, оцепенение, страх, волнение*; прилагательными: *страшный, злобный, ужасный*.

Наряду с языковыми средствами выражения эмоции страха В.Ф. Одоевский использует в «Космораме» лексику с семантикой потустороннего, мистического, inferнального, воздействующую на эмоции читателя. Так, наиболее многочисленными в данной группе являются часто повторяющиеся:

– имена существительные: *мертвец, видение, мертвый, чудовище, ужасы, существо, труп, покойник, треск, смерть, порыв (мицения), возвращение (из мира мертвых)*;

– имена прилагательные: *холодный, посиневшие (пальцы), безобразный, гнусный, черный, тайный, впалый, смертный, покойный (муж), страшная (цена), земляная (душа), магический (взор), огненные (слезы)*;

– глаголы: *умер, ожил, поднялся (из гроба), возвращался (мертвый), нарушить (счастье живых)*.

Атмосферу мистики, потусторонности дополняют номинации цвета, используемые в описании внешности «ожившего» графа: «лицо **тусклого зеленого цвета**», «**алые, как кровь, волосы**», «**глаза земляного цвета**», «лицо его сделалось **пепельного цвета**», «**волосы побелели и свернулись**», «**губы багровою полосой прорезывались по лицу его**». Отдельного внимания заслуживает цветовая характеристика огня. Говоря о разрушительных свойствах стихий, именно в огненной Ю. М. Лотман усматривает в наибольшей мере выраженные признаки мгновенности, эсхатологизма, что ориентирует образ огня на Апокалипсис [7, с. 819]. Действительно, в романтической фантастике огонь, пламя символизирует деструкцию, конец мира, крушение привычного мироустройства героев. Чаще всего для его изображения используется синий цвет: «**синеватое пламя побежало по всем членам мертвеца...**» [6, с. 238] (Ср. : синее пламя в повестях «Уединенный домик на Васильевском» В. П. Титова и «Ночь накануне Ивана Купала» Н. В. Гоголя, синий огонек в рассказе «Бродящий огонь» О. М. Сомова). Используя синий цвет, русские романтики не пытаются трактовать его значение, вероятно, оно было известно широкому кругу читателей. Возможную семантику цвета адского огня в фантастической прозе находим украинского романтика Г. Квитки-Основьяненко в повести «От тобі і скарб»: «Аж ось... ще не гаразд і смеркло, а вже дальш у лісі запалала мов свічка, але горіла вона не червоним або жовтим вогнем, а чортячим, як горілка горить, синім вогнем» [8, с. 39]. Такая взаимосвязь огня и спирта (водки) объясняется Г. Башляром широкой распространенностью в XVIII – начале XIX века историй о самовозгорании людей вследствие чрезмерного употребления алкогольных напитков [9, с. 143–146], следовательно, алкоголь – порождение нечистого.

Кроме лексических средств, имеющих семантику неизвестного, таинственного, inferнального, ощущение страха воссоздает синтаксис произведения. Примечательным является то, что лексические и синтаксические средства, отражающих эмоции, связанные со страхом, расположены неравномерно в тексте. Наибольшая их концентрация находится в кульминационной части повести, в которой описывается восстание из мертвых графа, мужа Элизы: *«Я слышал прерывистые рассказы о том, как ожил граф, как он поднялся из гроба, как встретил в дверях ключаря, как доктор помогал ему... И так, это было не видение, но действительность! Мертвый возвращался нарушить счастье живых... Я стоял как окаменелый; когда граф поравнялся со мною, в тесноте его рука, судорожно вытянутая, скользнула по лицу моему, и я вздрогнул, как будто электрическая искра пробежала по моему телу, все меня окружающее сделалось прозрачным – стены, земли, люди показались мне легкими полутеньями, сквозь которые я ясно различал другой мир, другие предметы, других людей...»* [6, с. 223]. И далее, месть графа возлюбленным: *«Я и Элиза стояли как окаменелые; он [муж] схватил нас обоих за руки... его лицо покривилось... щеки забагровели... глаза засветились... он молча устремил их на нас... Мне показалось, что огненный кровавый луч исходит из них... Магическая сила сковала все мои движения, я не мог пошевеливаться, не смел отвести глаза от страшного взора... Выражение его лица с каждым мгновением становилось свирепее, с тем вместе сильнее блистали его глаза, багровее становилось лицо... Не настоящий ли огонь зарделся под его нервами?... Рука его жжет мою руку... еще мгновение, и он заблестал, как раскаленное железо... Элиза вскрикнула... мёбели задымились... синеватое пламя пробежало по всем членам мертвеца... среди кровавого блеска обозначились его кости белыми чертами... Платье Элизы загорелось; тщетно я хотел вырвать ее руку из мстительного пожатия... глаза мертвеца следовали за каждым ее движением и прожигали ее... лицо его сделалось пепельного цвета, волосы побелели и свернулись, лишь одни губы багровою полосой прорезывались по лицу его и улыбались коварною улыбкою... Пламя развилось с непостижимою быстротою: вспыхнули занавески, цветы, картины, запылал пол, потолок, густой дым наполнил всю комнату...»* [6, с. 238]. Сложные синтаксические конструкции, соединяющие в себе предложения с различными типами связей, передают торопливость речи рассказчика. Он пытается вместить максимальное количество информации, содержащей и эмотивную составляющую, в одно предложение, передавая таким образом, состояние стресса и страха, перерастающего в ужас. А умолчания (апосиопезы), графически выраженные многоточиями, делают речь героя прерывистой, полной недосказанности не только из-за быстрой смены событий, но и потери ясности мысли в аффективном состоянии. Читатель, окунаясь в события повествования, предчувствует неотвратимость катастрофы и гибели героев от потустороннего чудовища.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что эмоциональная информация служит цели реализации эстетической функции всей повести В. Ф. Одоевского. Автор использует обширный репертуар языковых средств для выражения страха, что позволяет создать эмоциональный фон, подобный жанрам «ужасов», передать мир сложных чувств, настроений героев, терпящих не только крах отношений, но и ужас перед истреблением ада, пришедшим лишить их жизни, а также вызвать читательское сопереживание и понимание. В отличие от традиционных «готических» романов В. Ф. Одоевский создает повесть не с развлекательной целью, а нравоучительной, которая просматривается на идейном уровне.

Литература

1. Zolina P. Феномен страха в русской литературе: Autoreferát disertační práce: Ruská literatura / Polina Zolina. – Brno, 2015. – 32 с.
2. Мягкова Е. Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова / Е. Ю. Мягкова. – Курск: Курск. гос. пед. ун-т, 2000. – 110 с.

3. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
4. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке: [монография] / Л. Г. Бабенко. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 184 с.
5. Шаховский В. И. Эмоции как объект исследования в лингвистике [Электронный ресурс] / В. И. Шаховский // Теоретические проблемы психолингвистики. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/emotsii-kak-obekt-issledovaniya-v-lingvistike>
6. Одоевский В. Ф. Косморама: [текст] / В. Ф. Одоевский // Одоевский В. Ф. Повести и рассказы / В. Ф. Одоевский. – М.: Худож. лит., 1988. – С. 195–243.
7. Лотман Ю. М. Образы природных стихий в русской литературе (Пушкин – Достоевский – Блок) / Ю. М. Лотман // Лотман Ю. М. Пушкин: Биография писателя. Статьи и заметки, 1960–1990, «Евгений Онегин»: комментарий. – СПб.: Искусство СПб, 1995. – С. 814–820.
8. Квітка-Основ'яненко Г. От тобі і скарб / Григорій Квітка-Основ'яненко // Огняний змії: Українська готична проза XIX століття / [упоряд., бібліографічні відомості, редакція текстів та переклад Ю. Винничука]. – Львів: ЛА «ПРАМІДА», 2006. – С. 30–52.
9. Башляр Г. Психоанализ огня ; [пер. с франц. Б. М. Скуратова] / Гастон Башляр. – М. : Прогресс, 1993. – 176 с.

Статья посвящена анализу некоторых лингвистических средств различных языковых уровней, эффективно используемых в русском романтическом дискурсе фантастического для выражения эмоций, связанных со страхом. На примере повести В. Ф. Одоевского «Косморама» определена роль языка в создании атмосферы страха, непосредственно воздействующей на читателя.

Ключевые слова: кинемы, романтизм, фантастика, художественный текст, эмотивная лексика.

The article is devoted to the analysis of the particular linguistic means in different language levels, which are used in the romantic fantastic discourse. They are effectively express the emotions of fear. We make an effort to determine the role of language in the V.F. Odoevsky's novel "Kosmorama" in creating of atmosphere of fear which influence to the reader.

Key words: emotional words, fantastic, fictional text, kenemes, romanticism.

И. А. КАМЕНЕВА

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

ЛИНГВОКОГНИТИВНАЯ ПЛАТФОРМА МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПЕРЕНОСА

В статті розглядається роль метафори в контексті когнітивної лінгвістики, а також питання формування метафори як засобу відображення об'єктивної реальності.

Ключові слова: метафора, когнітивний механізм, метафоричний перенос.

В современных исследованиях метафоры, начиная с конца 1980-х годов, фокус переместился полностью к рассмотрению метафоры как когнитивного феномена и осознанию важности использования языка в понимании метафоры. Метафора теперь выступает и «как когнитивный, и как лингвистический феномен, как взаимодействие языка и мышления» [1, с. 135–146].

Когнитивные метафоры участвуют в категоризации понятий, явлений и предметов. В них аккумулируются знания человека об окружающей действительности; в основе концептуализации действительности с помощью метафоры лежат различные когнитивные механизмы. Универсальное внимание к метафоре может быть объяснено тем, что

метафорический процесс и его результат являются моделью познания, усвоения и отображения в языке нового знания.

В соответствии с основными принципами «Концептуальной теории метафоры», метафора не является свойством отдельных языковых выражений и их значений, а относится к целым концептуальным областям. В основе теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона лежит «концептуальная метафора», которая состоит из структурного соотнесения исходной концептуальной области с целевой концептуальной областью, которая должна пониматься метафорически.

В рамках когнитивной лингвистики метафора рассматривается не как стилистическая фигура, а как средство лингвистической репрезентации ментальных понятий. С точки зрения Дж. Лакоффа и М. Джонсона языковые метафоры являются выражениями концептуальных метафор, которые формируют систематический образ мышления об определённых аспектах сущности: «Так как метафорические выражения в языке системно соотнесены с метафорическими концептами, мы можем использовать метафорические выражения для изучения природы метафорических концептов и для понимания метафорической природы человеческой деятельности» [2, с. 28].

Метафора в когнитивной лингвистике исследуется как одна из форм концептуализации, как когнитивный процесс, который выражает и формулирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания. Она рассматривается как видение одного объекта через другой и в этом смысле является одним из способов репрезентации знания в языковой форме. В процессах познания эти сложные непосредственно ненаблюдаемые мыслительные пространства соотносятся через метафору с более простыми или с конкретно наблюдаемыми мыслительными пространствами.

А. Н. Баранов в работе «Очерк когнитивной теории метафоры» анализируя когнитивный механизм метафоризации, указывал на то, что когнитивная теория метафоры не дает четкого ответа на вопрос о том, как происходит сам процесс взаимодействия когнитивной сферы источника и сферы цели в процессах метафоризации. Е. С. Кубрякова рассматривает когнитивную метафору не отдельно, изолированно, а как часть ментального пространства человека.

В речи метафора реализуется в виде метафорических выражений (термин Дж. Лакоффа и М. Джонсона), по которым исследователи могут судить о метафорических процессах, реализующих «большую часть нашего сознания». Дж. Лакофф считает метафору когнитивным инструментом. Через метафору возникает новое знание о мире, и это знание объективируется в языковых формах. В новое знание встраиваются признаки «уже познанной действительности, отображенной в значении переосмысляемого имени, что оставляет следы в метафорическом значении, которое в свою очередь «вплетается» и в картину мира, выражаемую языком» [2, с. 28].

Когнитивная операция аналогии в процессе формирования и интерпретации концептуальной метафоры заключается в системном соотнесении областей источника и цели при восстановлении их общих качеств. Важно отметить, что метафорическое структурирование понятийных областей оказывается не глобальным, не полным, а частичным. Человеческое сознание сближает две сущности на основании некоего общего признака или признаков. Такой признак является когнитивным основанием метафорического переноса. И этот признак в тексте будет играть ведущую роль в понимании смысла отражения события, происходящего в реальной действительности, имевшего место или же которое может произойти в будущем, а также, отношение к этому событию.

Дифференциацию концептуальных механизмов метафорического переноса можно представить следующим образом: в основе образования метафоры лежит принцип сходства и аналогии, функционально метафора является характеризующим аналитическим

инструментом. Метафора строится на ассоциациях, поэтому один и тот же объект действительности может частично обозначать другой и одновременно рассматриваться метафорически, реализуя определенные свойства подобия.

Большое значение исследователи метафоры придают семантической стороне метафоры, изучая семантические процессы, создающие метафорическое значение, структуру сем, составляющих метафору, соотношение сем в исходном и метафорическом значениях, механизмы образования метафоры. Метафора характеризуется «семантической двуплановостью, которая формируется на базе скрытого сравнения первого явления с другими по каким-либо признакам» [3, с. 9].

Семантические процессы и категоризация трансформаций наименований вкладываются в основу логических отношений между понятиями. Метафорический перенос понимается как «замена архисемы и сохранение и выдвигание в качестве исходной дифференциальной семы при симметричном взаимоотношении двух наименований» [4, с. 213–215]. Уподобление, сравнение или аналогия – это когнитивные операции, используемые при метафоризации. Существует тенденция понимать термин «метафора» очень широко, применяя его к любым видам употребления слов в непрямом значении.

Для некоторых исследователей важными характеристиками метафоры являются производность, связь между первичным и вторичным значением и перенос, семантическое движение, обнаруживаемое при формировании метафорического значения.

Г. Н. Складаревская символом переноса называет ассоциативный признак, который служит основанием метафоризации (а в некоторых случаях это может быть совокупность признаков), а также коннотативный признак исходного слова, преобразованный в процессе метафоризации в определяющий признак метафоры. Лингвист связывает субъект и объект метафоры и представляет их в единстве.

Причины развития переносного значения чаще всего подчиняются авторской задаче по выведению на первый план важной информации, привлечь внимание к которой возможно за счёт нестандартного словоупотребления. Это явление соотносится с прагматической предпосылкой появления переносного значения: «образность, имеющая в основе перенос... предстаёт как своеобразный усилитель других типов языковой информации. Поэтому именно переносное значение с яркой образностью... обладает большой экспрессией, усиливающей эмоционально-оценочную, эстетическую и другие виды языковой информации» [5, с. 24].

Заложенные в метафорическом переносе когнитивные представления о действительности реализуются в конкретных языковых формах, обладающих в предложении определенным семантическим, эмоциональным, информационным и стилистическим статусами и своими функциональными характеристиками.

Согласно когнитивной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона метафора пронизывает нашу повседневную жизнь, причем не только язык, но и мышление и деятельность. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична. Понятия, существующие в интеллектуальной сфере человека, помогают упорядочивать воспринимаемую реальность, включая самые обыденные, повседневные детали. Эта система играет важную роль в определении поведения человека в мире, контактов с другими людьми. А поскольку понятийная система в значительной степени метафорична, повседневный опыт человека определяется при помощи метафоры. Однако метафоричность сознания не всегда осознается человеком, поскольку в повседневной деятельности человек чаще всего действует автоматически, согласно определенным схемам. Выявление этих схем возможно при обращении к языку, поскольку в мышлении используется та же понятийная система, которая отражается в языке. Таким образом, язык является важным источником данных о мыслительных структурах.

Наряду с традиционным семантическим подходом к изучению метафоры, в западной науке существует принципиально иной подход, основывающийся на идее когнитивного подхода.

Современный лингвокогнитивный подход к изучению метафоры, противостоящий ее традиционному пониманию как литературного приема, признает большинство абстрактных понятий, в том числе и время, метафорическими. Ввиду появления таких метафор не только в универсальном человеческом опыте, но и в условиях специфической лингвокультурной среды данная перспектива позволяет говорить об их лингвистической относительности на уровне как обыденного, так и философского представления.

Многие исследователи отмечают, что основой для образного переноса становится безоценочная конкретная лексика, стремление сделать которую более выразительной приводит к метафоризации. Попытки же трансформации абстрактной лексики чаще всего приводят к тому, что она становится более конкретной, что даёт возможность для масштабных семантических сдвигов уже на уровне словообразования.

Таким образом, переносное значение представляет собой процесс взаимопроникновения философских и лингвистических категорий, в результате которого создаётся вторичное наименование, отражающее связи лексемы с реальной действительностью, указывающую на двоякую природу любого объекта.

М. Блэк развивает концепцию метафоры как взаимодействия. В его теории метафора есть результат интеракции концептов, а не семантических значений: «это неустранимый феномен языка, который действует не на уровне словесных комбинаций, но гораздо глубже, проявляясь во взаимодействиях, интеракциях концептуальных структур, лежащих в основе слов» [6, с. 153–171].

По мнению А. Ричардса, метафора действует не на уровне слов и значений, а на уровне концептуальных структур, участвующих в порождении языка. А. Ричардс отмечает, что метафорические процессы в языке, накладываясь на воспринимаемый нами мир, который сам по себе уже является продуктом более ранней метафоры. Еще один важный момент теории А. Ричардса – это выделение в структуре метафоры двух компонентов: «содержания» или «основы», и «оболочки». «Содержание» – это идея, относительно которой строится метафора, «оболочка» – это идея, выражающая это содержание.

Метафора представляет собой один из базовых приемов познания человеком объектов окружающей действительности, их номинации и создание художественных образов, а также порождение новых значений.

Когнитивный подход помогает лучше проникнуть в суть процесса метафорического переноса, поскольку метафора рассматривается как мыслительный механизм структурирования познавательного опыта и репрезентации.

Таким образом, мы считаем, что метафорический перенос имеет лингвистическую платформу, поскольку связан с созданием новых значений. Метафорический перенос представляет собой языковую реализацию когнитивных метафор.

Литература

1. Караулов Ю. Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса / Ю.Н. Караулов, В. В.Петров // Дейк Т. А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М. 1989.
2. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж.Лакофф, М.Джонсон // Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
3. Черкасова Е. Т. О метафорическом употреблении слов / Е. Т.Черкасова // Исследования по языку советских писателей. – М. 1959. – С. 5–89.
4. Левин Ю. А. Русская метафора: синтез, семантика, трансформация / Ю. А. Левин Ю. А. . Т.: Уч. зап. Тартуского ун-та. 1969. – Выпуск 236. ч. 4. – С. 290–305.

5. Складарская Г. Н. Языковая метафора в словаре. Опыт системного описания / Г.Н. Складарская // Вопросы языкознания. Март-апрель. – М.: Издательство «Наука». – 1987.

6. Блэк М. Теория метафоры / М. Блэк. – М.: Прогресс. 1990. – С.153–172.

В данной статье рассматривается роль метафоры в контексте когнитивной лингвистики, а также вопрос формирования метафоры как средства отражения объективной реальности.

Ключевые слова: метафора, когнитивный механизм, метафорический перенос.

The article is devoted to the role of metaphor in cognitive linguistics and to the question of metaphor formation as a way of objective reality reflection.

Key words: metaphor, cognitive mechanism, metaphor transfer.

Т.В. КЛЕОФАСОВА

Київський національний лінгвістичний університет

МОДУСЫ ТРАНСКУЛЬТУРНОСТИ И ВИРТУАЛЬНОСТИ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «EMPERI V»

У статті з позицій літературознавства епохи постмодерну аналізується текст роману В. Пелевина «Емпері V». Акцент робиться на проблемних питаннях транскультурності та віртуальності.

Ключові слова: постмодерн, віртуальний всесвіт, комунікації, психологізм, гіпертекст, інтертекст, цивілізація, трансформація, транскультурність.

Виктор Пелевин принадлежит к тем современным писателям, которые в полной мере включают компьютерный дискурс в текст своих произведений. В своих творческих исканиях В. Пелевин не одинок.

Творческие искания В. Пелевина близки произведениям Д. Галковского («Бесконечный тупик»), В. Тучкова («Танцор. Смерть приходит по Интернету»), А. Матвеева («Любовь для начинающих пользователей»), О. Славинской («Легкая голова») и других.

Но именно В. Пелевин наиболее активно использует ресурсы компьютерных технологий и модели общения интернет-среды. Виртуальная компьютерная реальность является для В. Пелевина средством моделирования собственных художественных текстов.

Отметим, что степень компьютерного дискурса в произведениях В. Пелевина напрямую зависит от уровня компьютеризации общества. С каждым новым произведением воздействие компьютерных технологий в творчестве писателя ощущается все масштабнее и на уровне сюжета, и на уровне формирования структуры виртуального художественного мира. Писатель описывает виртуальную, материально несуществующую реальность, как единственно подлинную, а подлинную – как иллюзорную. Писатель как маг-искуситель моделирует виртуальные миры в своих текстах, создавая особую кибер-среду, которая так влечет умы молодых читателей нового XXI века. Это ощущается и в романе «Священная книга оборотня», и в романе «Емпері V», а также в последнем произведении «iPhuck X». Но в данной статье мы рассматриваем роман «Емпері V».

Сегодня терминами «постмодернити» и «постсовременность» ряд исследователей характеризует новую реальность нового постиндустриального общества, употребляя для этого приставку «пост» как новую точку отсчета реальности и ее переосмысления. Эти термины, по интересному и точному определению М.В.Тлостановой, «воплощают беспокойную и постоянно пересматривающую самое себя энергию современности, трансформируя настоящее в расширяющееся и эксцентричное поле опыта и власти» [1, 11–12]. Это время осмысления глобальной трансформации мира, описания заново культурной

современности для утверждения человеческой и исторической общности, для того, чтобы «дотронуться до будущего с его здешней и теперешней стороны» [1, 27].

Гармоничное вхождение в будущее является сейчас едва ли не основной интеллектуальной задачей гуманитарного научно-художественного сообщества.

Наша культурная современность уже имеет свои литературные тексты, в которых обозначаются знаки и импульсы сегодняшнего дня, нового, XXI века. Эти тексты схватывают сиюминутную реальность и определяют комплекс проблем, который становится достоянием не только интеллектуальных слоев общества, но и всего современного социума.

Мы становимся свидетелями того, как социальные структуры многих развитых стран уже сумели приспособиться к стремительной смене технологий, культурных и научных парадигм. Более того, «они научились воспринимать саму эту постоянную смену как некое постоянство более высокого уровня, в результате чего даже самый стремительный технологический процесс не вызывает в социальной среде существенных напряжений, свидетельствующих о потребности в каких-либо заметных изменениях» [2, 36].

Новейшая русская проза продолжает процесс художественного осмысления человеком современного мира и себя в нем, представляя панорамные картины грядущей цивилизации XXI века. Одним из самых интересных произведений этого типа, поднимающим целый комплекс историко-философских, социально-нравственных и психологических проблем, является роман В.Пелевина «Empire V».

Роман В.Пелевина «Empire V» с его интеллектуальной и эмоциональной насыщенностью, нестандартным молодым героем и своеобразной композицией не может не увлечь читателя. Главный герой романа, в начале повествования – обыкновенный московский юноша, девятнадцатилетний Рома Шторкин, в конце – высокопоставленный вампир Рама II, друг богини Иштар. Князь мира сего и его «начальнег». Достичь этого, на первый взгляд, довольно просто: нужно прийти по объявлению в нужное время и занять свое место в строю темных сил. Вампиры иногда пополняют свои ряды за счет людей. Но для этого нужно перестать быть человеком и предать забвению такие понятия, как душа, любовь, человечность, память сердца, сострадание. И вот этот путь, как оказывается, совсем не простой, и предстоит проделать Роме Шторкину, провалившему экзамен в университет и ставшему простым грузчиком. Однако не совсем простым, он с удивлением узнает, что является потомком древнего рода прибалтийских баронов – Романом фон Шторквинкель, а вампиры предпочитают формировать свои ряды из представителей благородных фамилий.

Лаконично, с кинематографической точностью Пелевин рисует все фазы превращения человеческого создания в вампира. Сначала должен быть произведен укусы, на который любой вампир способен только раз в жизни, перед смертью, чтобы его «язык» – интеллектуально-биологическая суть вампира – перешел в своего нового, молодого носителя. Вампир Брама перед укусом демонстрирует Роме этот «язык» – тонкую волнистую мембрану оранжевого цвета, прикрепленную к верхнему небу ротовой полости. Таким образом «язык» – это своеобразная переносная биологическая флэш-карта личности вампира, его мозг и его суть. Во время укуса Рома испытал невыносимую боль, «словно сумасшедший зубной врач вонзил под челюсть свое электрическое сверло». От внезапной боли, вида крови и самоубийства Браммы Рома теряет сознание, думая, что пришла смерть, и смиряясь с ней. Это действительно была смерть, человеческая смерть. Придя в себя, он ощущает непонятное ему движение под челюстью и во рту: происходит внедрение в его плоть инородного существа. Новый хозяин его ума и тела – «язык» – осваивается и приживается в своем новом доме – теле молодого вампира Рамы Второго. И этот процесс происходит нелегко. Герой несколько дней ощущает себя так, словно перенес тяжелую операцию на мозге или выжил после укуса ядовитой змеи. С внедрением «языка» начинается духовная трансформация героя. На протяжении всего романа писатель показывает, как меркнет весь позитивный спектр

человеческих чувств и качеств у главного персонажа его романа, ставшего тeneвым властителем мира – вампиром. Вселившееся в Рому живое существо иной сверхцивилизации, «высшее на Земле звено после Бога», обладает способностью не только преобразовывать духовный мир человека, но и преображать его внешний, физический вид. С совершенным писательским мастерством В.Пелевин показывает нам изменения, которые происходят с его главным персонажем. Подобные преобразования героев мы уже встречали в русской литературе, в частности, в «Мастере и Маргарите» М.Булгакова, любимом произведении В.Пелевина, по его мнению, «одной из величайших книг двадцатого века» [3]. Но в булгаковском романе в результате воздействия крема Азazelo на «тридцатилетнюю Маргариту из зеркала глядела от природы кудрявая черноволосая женщина лет двадцати», у которой «кожа щек налилась розовым цветом, лоб стал бел и чист», и «в каждой частице тела вскипела радость, которую она ощущала, как пузырьки воздуха, колющие все ее тело», и «Маргарита ощутила себя свободной, свободной от всего» [4, 202–203].

А в романе В.Пелевина его герой, повернувшись к зеркалу, увидел, что «лицо стало морщинистой мордой – невообразимой помесью свиньи и бульдога, с раздвоенной нижней губой и носом, похожим на сложенное гармошкой рыло. У меня были огромные конические уши ... и низкий лоб, заросший черной шерстью... Я был низкого роста, с бочкообразным мохнатым торсом и маленькими кривыми ногами. Но самым жутким были глаза – маленькие, хитрые, безжалостные и цинично-умные: ...Я уже видел эту морду на фотографии мыши-вампира. Я, собственно, и стал этой мышью, только очень большой» [5, 154].

Для подобного преобразования достаточно было одной капли таинственной жидкости из сосуда, в форме сложившей крылья летучей мыши, который Рома со страхом поднес ко рту.

Маргарита в романе М.Булгакова вылетала из окна квартиры на половой щетке, спеша к своей сказочно-мифологической свите, пелевинский вампир прорывается в ночное небо через каминный дымоход, пользуется ультразвуком, беспокоится, чтобы его не засекли радаром. Что ж, времена меняются, и под черными упругими крыльями вампира Рама Второго сверкает огнями ночная Москва XXI века, затмевая скромную иллюминацию 30-х годов века XX. Вид ночной Москвы вызывает восторг не только в душе Маргариты, но и в сердце вампира Рама. Этот город является организующим центром художественного пространства пелевинского текста: действие происходит или в самой Москве, или в небе над Москвой, или глубоко под землей, в окрестностях Москвы. Без Москвы невозможно ни существование вампиров, халдеев, людей, ни получение баблоса.

Сюжет романа «Еmpегі V» развивается стремительно, он построен на резких антитезах и метаморфозах, на внезапных превращениях одних ситуаций в прямо им противоположные. Но это не означает, что действие преобладает над описанием и психологическим анализом. Взаимно пересекающиеся реальности (мир людей – мир вампиров) рассматриваются автором многоаспектно, в сложном взаимодействии социальных, психологических, этико-философских, экономических столкновений, выходящих за границы художественного текста.

Автор подробно описывает впечатления своего героя во время превращения из человеческого существа в огромную мышь. Пелевин сочетает почти несочетаемое – фантастическое преобразование с точным описанием физиологического процесса превращения и психологическим анализом внутреннего мироощущения героя, интеллект которого остается человеческим. При чтении текста Пелевина невольно проводится параллель с рассказом Ф.Кафки «Превращение», ставшего классикой литературы XX века. Сам Кафка считал рассказ «Превращение» одним из лучших в своем творческом наследии, наряду с такими произведениями, как «Приговор», «В исправительной колонии», «Сельский врач», «Голодарь».

В рассказе «Превращение» главный герой Грегор Замза однажды утром обнаруживает, что «он у себя в постели превратился в страшное насекомое. Лежа на панцирно-твердой спине, он видел, стоило ему приподнять голову, свой коричневый, выпуклый, разделенный дугообразными чешуйками живот, на верхушке которого еле держалось готовое вот-вот окончательно сползти одеяло. Его многочисленные плачевно тонкие по сравнению с остальным телом ножки беспомощно копошились у него перед глазами» [6, 4].

Вместе с изменением внешности Ромы Шторкина и Георга Замзы претерпевают изменение и весь окружающий мир и их взаимоотношение с этим миром. У героя Пелевина не плачевно тонкие, беспомощные ножки насекомого, а мощные лапы с длинными и острыми, как бритва, когтями. А упругие крылья вампира уносят его в бездонное звездное небо, и пролетая над многочисленным мегаполисом, он уверен в своей власти над людьми, там проживающими, а Грегор Замза находит единственно безопасное место в тесном пространстве под диваном своей комнаты, и его ждет скорая смерть от неприятия и непонимания родственников.

Вся империя вампиров предстает перед глазами Рамы Второго: вампиры и вампириши по древнейшему обычаю носят имена богов и богинь разных народов. Это и Харланд – главная резиденция империи вампиров, расположенная глубоко под землей, недалеко от Москвы, в районе Рублевки, и специальная школа для начинающих вампиров, и огромная коллекция пробирок с «красной жидкостью», передающей вампиру всю информацию о человеке, чья кровь содержится в данной пробирке. И целая портретная галерея выдающихся вампиров: будущая императрица Емрегі V Гера, вампир-гуру граф Дракула, наставники молодых вампиров Митра Шестой, Бальдр, Йегова, Энлиль, Локи. Подробно описывается тайная организация «Гильдия халдеев», этих добровольных помощников вампиров, соединяющих мир вампиров с миром людей. Основная задача халдеев заключается в том, чтобы держать «человеческое стадо в узде», управлять им, контролировать мысли и помогать вампирам добывать баблос. Так выстраивается пирамида власти: люди – халдеи – вампиры.

Халдеи контролируют все социальные слои общества, регулируют его финансовые потоки, входят во все структуры власти. Их основная задача – глобальная экономизация всех общественных отношений. Именно против них направлены жесткий сарказм и сатира автора. На совместной ритуальной встрече вампиров и халдеев, которую В.Пелевин едко характеризует как вечеринку, где «хитрые и бесчеловечные существа... убеждают друг друга в том, что они простодушные добряки, которым не чуждо ничто человеческое», Рома узнает лица известных политиков, промышленников, банкиров, деятелей искусства. Он достойно справляется со сложной задачей: укусить одного из гостей, продегустировать его кровь и открыть присутствующим сокровенные тайны этой души. Душа укушенного халдея ужаснула даже вампира своей пустотой, жестокостью и неистребимой жадностью денег. И таких душ на этом рауте абсолютное большинство. И все они вслед за бальзаковским Гобсеком могут воскликнуть: «Что такое жизнь, как не машина, которую приводят в движение деньги?»

В своем произведении В.Пелевин стремится раскрыть истинную сущность феномена денег в современном обществе. По его мнению, наша высокоразвитая постиндустриальная цивилизация – это цивилизация денег. Глубокий литературно-философский анализ позволяет проникнуть в сущность отношений человек – деньги и показать действительность с позиции ее нового содержания – денежного.

Писатель раскрывает основные ориентиры духовного самоопределения личности молодого человека в новом XXI веке – веке «финансовой цивилизации». В своем романе «Empire V» В.Пелевин продолжает тему, впервые поднятую канадским писателем Дугласом Коуплендом в романе «Generation Икс» [7], ставшим культовым произведением конца XX века. Эта тема – судьба молодого поколения – поколения икс в жизни глобально-информационного общества.

Роман В.Пелевина изобилует англоязычной лексикой, интернетовскими и изобретенными автором специальными терминами, несущими необходимую для понимания смысла романа информацию. Вся эта атрибутика необходима писателю для создания особых симулякров, с помощью которых он моделирует новый виртуальный мир своего текста, параллельный миру реальному. Утверждающиеся представления о том, что во всех сферах современного общества образуются «параллельные миры» – «реальное пространство» и «виртуальное пространство», ведут, по мнению ученых, к качественно новым взаимоотношениям во всех подсистемах социума и требуют своего дальнейшего изучения как наукой, так и искусством. Интернет-технологии предлагают пользователю (и их становится все больше) жить в виртуальном мире, оперируя не объектами, а их подобием. И в нашем сознании формируется знак равенства реального и виртуального миров.

Пелевинский виртуальный мир вампиров-сверхлюдей реален и вещественен. Куда реальнее созданного С.Лемом, параллельного мира в его известном романе «Солярис».

И.А.Мальковская, известный специалист в изучении природы коммуницируемости в современном социуме, утверждает, что современные «реальности» – подлинные и виртуальные – ищут посредством коммуникации способы самоконструирования. И задает вопрос: «Какие из них наиболее адекватно отвечают человеческой экзистенции, подлинности?..»

Где человек реализует свою сущность более полно: в реальных отношениях с другим человеком, в виртуальной встрече с неведомой ему идентичностью или в создаваемом совместно с другими гипертексте? С кем/чем человек вообще должен соотносить полноту и истинность своего бытия?» [8, 51].

Роман В.Пелевина наводит нас на мысль: в результате самоконструирования подлинной и виртуальной реальности возможности появления любых форм вампиризма и контроля над человеческой личностью бесконечно вариативны.

В обычной для себя манере жонглирования в пределах одного произведения разнонаправленными смыслами Пелевин предстает перед читателями то как ироничный скептик, с изрядной долей цинизма утверждающий, что человеческий род – лишь пища для вампиров, они же власть предержажшие, то как тонкий лирик и глубокий психолог, предполагает, что капля «бэблоса», вырабатываемого человеком за всю его жизнь, не только пища для вампиров, но и «ярко-красная капелька надежды», «алый цветок» добра и смысла жизни. Одна капля, но какая – капля надежды на счастье, любовь, творчество и, может быть, бессмертие.

В этой книге представлены ключевые мотивы всего творчества В.Пелевина и главные особенности его художественной манеры. В.Пелевин заставляет читателя задуматься о хрупкости современной цивилизации, в которой духовное начало легко может уступить место непреодолимой жажде наживы и всеобщего вампиризма.

В «Empire V» писатель стремится дать социально-философский анализ роли денег – этого феномена реальности, – с которым мы постоянно сталкиваемся в повседневной жизни как с неизменным атрибутом своего бытия. Современная виртуальная экономика оказывает существенное влияние на формирование психологического портрета человека XXI века, разрушая в нем основы культуры и формируя homo economicus (человека экономического) постмодернистского типа.

Произведения Маканина, Цветкова, Залотухи и ряда других авторов повествуют о том, что современная действительность не дает личности возможности преодолеть сложность жизни, и человек страдает в поисках выбора. Трагедия неустроенного бытия переходит в трагедию судьбы. Произведения современных авторов не дают ответа (да и может ли быть ординарный ответ?), почему судьбы героев нашего времени так печальны! Но в них сформулирован этот вопрос. А по замечанию А.П.Чехова, в литературе правильно

поставленный вопрос зачастую более значим, чем ответ. Ведь художественная литература – это своеобразный компас, показывающий направление общественного развития. Очень похоже, что и социум, и писатели совершают поворот к поиску других, альтернативных обществу постмодернити предпочтений. Современная словесность не желает укладываться в прокрустово ложе наступающей глобализации.

В последние годы происходит пересмотр концепции личности и принципов моделирования характера героя. В эпицентр литературных поисков выдвигается творческая, креативная личность, наделенная правом самореализации, возможностью воздействовать на ход социально-исторического развития, способная к поискам культурно-этнической и национальной идентичности, к прорыву в мир высоких и вечных духовных ценностей.

К литературной ситуации начала XXI века очень подходят слова непредвзятого и требовательного философа начала XX века Н.Бердяева: «Художественные достижения нового искусства не так велики, как его искания и муки. Новое искусство – **переходное** по существу, оно – мост к иному творчеству» [9, 453].

История новейшей литературы показывает, что творческий дух не умирает, он в принципе бессмертен, и он умеет находить специфические, ранее невиданные формы художественного воплощения, в которых и продолжается его жизнь. Какими будут эти формы? И каким будет герой времени? Ответ на это уже готовит сама художественная литература, и ее творец – писатель XXI века.

Творческий потенциал современных писателей, как волшебный сосуд Пандоры, на дне которого остается Надежда, хранит немало талантливых открытий и озарений. Под пером еще не известных мастеров слова нам откроется художественная галактика многомерного мира третьего тысячелетия.

Литература

1. Тлостанова М.В. Проблема мультикультуризма и литература США конца XX века / М.В. Тлостанова. – М.: ИМЛИ РАН; Наследие, 2000.
2. Братимов О.В. Практика глобализма: игры и правила новой эпохи / Братимов О.В., Горский Ю.М., Делягин М.Г., Коваленко А.А. – М.: ИНФРА, 2000.
3. Кочеткова Н. Писатель Виктор Пелевин «Вампир в России больше чем вампир» / Н. Кочеткова // Известия – 03.11.06.
4. Булгаков М. Мастер и Маргарита / М. Булгаков. – Киев: Молодь, 1988.
5. Пелевин В. Empire V / В. Пелевин. – М.: Эксмо, 2006.
6. Кафка Ф. Превращение / Ф. Кафка. – Ужгород: «Карпаты», 1990.
7. Коупленд Д. «Generation Икс» / Д. Коупленд. – М.: Изд-во АСТ, 2005.
8. Мальковская И.А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы / И.А. Мальковская. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
9. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М.: Наука, 1989.

В статье с позиций литературоведения эпохи постмодерна анализируется текст романа В. Пелевина «Empire V». Акцент делается на проблемных вопросах транскультурности и виртуальности.

Ключевые слова: *постмодерн, виртуальная вселенная, коммуникации, психологизм, гипертекст, интертекст, цивилизация, трансформация, транскультурность.*

The article deals with text analyses of the post-modern novel «Empire V» by V. Pelevin. The problems of it's trans-topicality as well as virtual reality representation are stressed in it.

Key-words: *post-modern, virtual universe, communication, psychologism, hyper-text, inter-text, civilization, transformation, cross-culture.*

ТВОРЧИСТЬ ДЖУЛІАНА БАРНСА В КОНТЕКСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Стаття присвячена аналізу поетологічної специфіки прози Джуліана Барнса у контексті європейського постмодернізму, зв'язків його творів з філософсько-етичним дискурсом другої половини ХХ століття. Досліджуються засоби та прийоми постмодерного конструювання сюжету з його ігровими, ремінісцентними, міфопоетичними, пародійними елементами.

Ключові слова: *дискурс, гра, метафора, міфологізація, постмодернізм, поетика, стиль, структура.*

Постмодернізм – не що інше, як субпродукт культури новітнього часу: він широко використовує філософсько-естетичний доробок попередніх епох, не розбудовуючи власних, самобутніх естетичних форм опанування дійсності. Разом з тим, попри усі «перегини» постмодерну, що пов'язуються з його естетичною, виховною, ідеологічною складовою, не можна не визнати однієї фундаментальної риси, що охоплює ціннісне поле цього явища. Постмодернізм як тип творчості, може як жодний інший, рішуче повернув мистецтво до його першовитоків, до гри. Ігрова ситуація, за правилами якої вибудовується дискурс, стає ключовим фактором оповідного сюжету, «згуртовує» художні прийоми до рівня базових ігрових метафор, що пронизують текст.

Автор-постмодерніст розхитує і руйнує не лише ідеологію жанру, а й ту систему суспільних цінностей, що містить і містив у собі класичний жанр. Ігрова організація оповідних ходів і структури сюжету змушує переосмислювати категорії «істинності», «художньої правди», «типізації» в параметрах «розважальності», «міфологізації», «міфопоетики», «символіки» тощо.

Свідоме чи підсвідоме нанизування міфологічно-притчевих фабул складає, наприклад, сюжети таких інтелектуальних бестселерів як «Сто років самотності», «Маятник Фуко», «Хозарський словник», «Історія світу у 10 1,2 розділах» тощо. Художня структура цих творів засновується на культурній самоцінності гри з тисячолітніми нашаруваннями історичної міфології. У. Еко у романі «Маятник Фуко» віртуозно відтворює «всю клавіатуру світової історії» [1, с. 76].

Аналізуючи літературний процес у Великобританії 60-80-х років ХХ століття, можна прослідкувати плавний перехід від традиції до експерименту. Літературний герой сприймається передусім не у життєвому, а саме у художньому контексті, викликаючи літературні алюзії, а іноді безпосередньо вказуючи на своїх літературних попередників. Широке розповсюдження отримала літературна імітація, від пародії до стилізації. З'являється жанр мета-роману – роману про роман як жанр, про метод творчості. Часто предметом роману стає власне творчий процес: розглядаються загальні проблеми творчості, роль уявного та реального, «смерть» або «не смерть» роману [2, с. 339]. Письменники апелюють не до «зовнішньої» реальності, а до «внутрішньої» реальності, використовуючи у якості основних засобів художньої реальності алегорію, символіку, гротеск та фантазію. Але, все ж таки, можна говорити про традиційний підхід до філософських питань добра й зла, життя та смерті, свободи вибору, кохання та ненависті, місця людини у суспільстві.

У 80-90-і роки ХХ століття в Англії спостерігається розквіт постмодерністської літератури. Однією з провідних постатей постмодернізму стає Дж. Барнс, що у певній мірі продовжує традиції Дж. Фаулза. У творчості Дж. Барнса важливу роль грає французька тема. Письменник називає Францію своєю другою батьківщиною. З зізнання письменника,

у історії, у самому ландшафті країни, яка лежить по іншу сторону Ла-Маншу, є щось притаманне його душі, щось, що хвилює його.

Творчість Дж. Барнса – результат поєднання двох культур, англійської та французької. Звідси й більшість художніх особливостей його творів. Починаючи зі своєї першої книги «Метроленд», і до збірки есе «Хочу заявити» Дж. Барнс залишається вірним «французькій темі» і постійно звертається до багатовікової історії англо-французьких відносин. Письменник намагається зруйнувати звичайні стереотипи, які склалися по обидві сторони Ла-Маншу.

Дж. Барнс називає Францію своєю другою батьківщиною. Із зізнання письменника, у історії, у самому ландшафті країни, яка лежить по іншу сторону Ла-Маншу, є щось притаманне його душі, щось, що хвилює його. При цьому письменник додав, що напевно він єдиний англійський автор, який, будучи захопленим Францією і маючи можливість купити там будинок, до цього часу це не зробив. Барнс вільно володіє французькою та відмінно знає французьку культуру. У цьому факті немає нічого незвичайного, особливість Барнса в тому, що він, будучи англійським письменником, відчуває свою приналежність до французької культури. Англійська критика не раз докоряла йому в цьому, але французи, яким Барнс не раз розповідав про ці рецензії, здивовано заперечували цей факт [3, с. 32].

Перший роман Дж. Барнса «Метроленд» – це опис шалених шестидесятих з точки зору англійця, студента-філолога, який захоплюється культурою Франції. Політичні події відсуваються на другий план, це не є виклад історичних фактів, а як раз навпаки, суб'єктивна розповідь, що фіксує емоційне сприйняття світу звичайною людиною, для якої особисте життя, особиста історія і французька література важливіша будь-яких політичних заворушень. Пріоритет емоції над фактом, суб'єктивної версії над загальноновизнаною, інтерес до Франції – все це було заявлено вже у першому романі і залишається головними елементами світогляду Барнса [4, с. 18].

Англієць, що божеволіє від французької культури і не усвідомлює свого існування без неї, – герой багатьох творів письменника, наділений певними автобіографічними рисами. Предметом його вивчення була не лише французька література, а й англійська. Дж. Барнс вважав, що кожна культура усвідомлювала себе через протиставлення з іншою, через їхні споконвічні опозиційні відносини.

У своїй збірці «Через Ла-Манш» Барнс відкриває читачам широку перспективу майже двотисячорічної історії англо-французьких відносин.

Але збірка – це не лише опис пригод англійців у Франції, але і оповідання про французів, їхні життєві ситуації, сприйняття історії. Будуючи оповідь, автор добивається особливого стереоскопічного ефекту, який з'являється у просторі художнього тексту. Такий метод використовується у фотографії та кінематографії. Коли для створення об'ємного образу використовуються стереоскопічні пари зображень предметів, показаних з різних точок. При бінокулярному сприйнятті людські силуети, контури будівель та предмети стають випуклими та зміщуються відносно один одного у просторі, що і створює враження глибини та об'ємності зображення [4, с. 17].

Завдяки такому художньому прийому автор співвідносить, порівнює, протиставляє французьку і англійську точки зору, і саме завдяки такому зіставленню він показує численні межі культурно-історичних відносин Англії та Франції. Дж. Барнс не уявляє існування культури, історії, цивілізації поза контактом з оточуючим світом. Він бачить минуле та майбутнє Англії у діалозі з іншими країнами та іншими народами.

Важливим елементом творчості Барнса є його розуміння історії. Міжнародну популярність письменнику приніс роман «Історія світу у 10 1,2 розділах». В цьому романі письменник звернувся до більш глобальної теми, запропонувавши свою авторську версію біблійного сюжету про потоп. Він розповідає про нього з різних точок зору, наприклад, з точки зору деревного черв'яка, і показує тим самим, що будь-яка думка має право на існу-

вання. У романі Барнс експериментує над жанровою формою, представивши на суд читачеві книгу, яка складається з 10 новел та Інтермедії, що поєднуються біблійним міфом. Але для кожного з героїв роману потоп – це не давній міф, а особисто пережита історія.

Історія у розумінні Барнса обов'язково фрагментарна, це не безперервний плін часу, а елементи, через які, якщо їх пов'язати, можуть виникнути окремі історичні закономірності. Але є певний виняток, в рамках даного тексту відсутня сама можливість будь-яких визначень, що втілюють у собі кінцеву істину. Досягти її неможливо і, таким чином, «Історія світу у 10 1, 2 розділах» складається з окремих новел, кожна з яких представляє одну з частин неподільної оповіді і чудово ілюструє цей принцип. У завдання автора ні в якому разі не входить намір дати відповіді на різні запитання, внести ясність, його мета – постановка проблеми. Перефразовуючи свого літературного «вчителя» Флобера, Барнс говорить, що «бажання прийти до якогось висновку – знак людської безглуздості» [4, с. 16].

Як наслідок, книга створює у свідомості читача багатогранну картину дійсності. Барнс підкреслює, що «Історія світу у 10 1, 2 розділах» – це не збірка новел, вона була задумана як єдине ціле і виконана як єдине ціле.

Книга побудована на комплексі фраз, мотивів і тем, що повторюються, наскрізні структуротворчі елементи тримають єдність оповіді. Роз'єднані, на перший погляд частини, скріплені ланками, які письменник інтуїтивно намагається побачити. Така структура роману відповідає погляду на реальність письменника-постмодерніста, у розумінні якого оточуючий світ – «хаос із островками прогресу, які випадково зустрічаються» [5, с. 20].

На відміну від «Історії світу у 10 1, 2 розділах», що складається із доль окремих людей, простих свідків подій, історію у наступному романі Барнса «Дикобраз» творять учасники подій «великі люди». «Дикобраз» – це наступне віртуозне розігрування письменником варіації на тему історії. У героїв цього роману – свій власний суд, обвинувач і здатність бути обвинуваченим. Два центральних герої роману – екс-президент країни N, Стойо Петканов і його обвинувач Петро Солинський. Петканов є той самий «дикобраз», що відмовився від захисту адвокатів і обрав позицію «захищайся, якщо нападають». Другий – герой, що атакує, причому атакує не заради справедливості, а через амбіційне бажання самоствердитися. Словесні баталії між ними – не баталії судді та підсудного, а суто особиста битва. При цьому протягом всього роману вони постійно міняються ролями. Цікаво те, що навіть імена героїв дуже легко переплутати, якщо їх скоротити до ініціалів та поміняти місцями. В цьому романі Барнс звертається до своєї улюбленої опозиції «грішний-праведний» [4, с. 17]. Солинський виграє процес, але відчуття тріумфу швидко змінюється відчуттям спустошеності та втомленості. А Петканов із підсудного перетворюється у суворого та грізного прокурора [6, с. 28].

У романі «Дикобраз» ми спостерігаємо і нелюбов письменника до дат, і прагнення до мінімалізму та схематизації у зображенні персонажів, до абстракції та умовності. У творі немає жодної справжньої історичної дати. Імена лише нагадують імена дійсно існуючих людей. У цілому автор не ставить перед собою завдання відповідати на запитання і надає це право, як дійсно в постмодерністському творі, читачеві.

Дж. Барнс торкається різних проблем у своїй творчості, своїм творчим завданням він вважає відображення оточуючого світу у всьому його повноті і суперечності. У сучасному постмодерністському контексті слова Барнса, що визначають мету його творчості, набувають дуже актуального звучання.

Література

1. Скуратівський В. Л. У колі «Маятника Фуко», або Ностальгія за священним / В. Л. Скуратівський // Всесвіт. – 1998. – №8. – С. 73–76.
2. Бессмертная И. Послесловие переводчика / И. Бессмертная // Дж. Фаулз «Мантисса»: [пер. И. Бессмертной]. – М.: Махаон. – 2000. – С. 339–344.

3. Тарасова Е. Хамелеон британской литературы / Е. Тарасова // Иностранная литература. – 2002. – №7. – С. 32–36.
4. Бондарчук Д. Через Ла-Манш и обратно / Д. Бондарчук // Иностранная литература. – 2002. – №7. – С. 16–19.
5. Фрумкина С. История увиденная Барнсом / С. Фрумкина // Иностранная литература. – 2002. – №7. – С. 20–23.
6. Романова А. Суд над «Дикобразом» / А. Романова // Иностранная литература. – 2002. – №7. – С. 19–31.

Статья посвящена анализу поэтической специфики прозы Дж. Барнса в контексте европейского постмодернизма, связей его творчества с философско-этическим дискурсом второй половины XX века. Констатируется, что автор использует приемы и средства постмодерного конструирования сюжета с его игровыми, реминисцентными, мифопоэтическими, пародийными элементами.

Ключевые слова: дискурс, игра, метафора, мифологизация, постмодернизм, поэтика, стиль, структура.

The article is devoted to the analysis of poetic specificity of J. Barnes's prose in the context of European postmodernism, connections of his creative work with philosophical and ethical discourse of the second half of XX century. It is stated that the author uses methods and means of postmodern plot design with its game, reminiscential, mythopoetical, parody elements.

Key words: discourse, game, metaphor, mythological creation, poetic, postmodernism, structure, style.

Е.Л. КОЛЕСНИЧЕНКО, А.Р. ГАБИДУЛЛИНА

*Горловский институт иностранных языков
ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет»*

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ М.М. ЖВАНЕЦКОГО

Статтю присвячено дослідженню семантико-стилістичних і комунікативно-прагматичних особливостей парадоксальних висловлювань в ідіостилі М.М. Жванецького. На когнітивно-тезаурусному рівні парадокс виникає як результат референційної неістинності висловлювання, логічного абсурду. На вербально-семантичному (асоціативно-семантичному) рівні мовної особистості парадигматичні парадокси зумовлені законом асиметричного дуалізму мовного знаку, його омонімією, синонімією, паронімією, а також наявністю в мовній системі антонімічних, партонімічних, родо-видових та інших відношень. Орієнтація одиниць мотиваційного рівня прагматична, а відносини визначаються незвичайної комунікативною ситуацією та виконуваними ролями.

Ключові слова: парадокс, каламбур, парадоксальні ситуації, мовна особистість, вербально-семантичний рівень, мотиваційний рівень, когнітивно-тезаурусний рівень.

М.М. Жванецкий – это нестандартная языковая личность, главной чертой идиостиля которой является парадоксальность. Она проявляется на всех уровнях ЯЛ писателя.

Необычность языковой игры в рамках вербально-семантической сети обусловлена законом асимметрического дуализма языкового знака, в частности его омонимией, синонимией, паронимией, а также наличием в языковой системе антонимических, партонимических, родо-видовых и других отношений. Парадоксальный каламбур строится на использовании смысловой многоплановости слова или выражения и представляет собой элементарную логическую ошибку. Каламбур специально предназначен для использования в юмористических целях» [1, с. 152].

Самым распространенным средством создания парадоксальной ситуации в эссе и афоризмах М.М. Жванецкого является каламбур, основанный на многозначности слова. Его

основанием становится слово или выражение, которое можно истолковать неоднозначно (антанаклаза – последовательное употребление в узком контексте одного и того же слова в разных значениях): *Он вошёл в её положение, он побыл в её положении... Он оставил её в положении.* Здесь реализуются сразу 2 фразеологически связанных значения слова *положение*: ‘посочувствовать, помочь кому-нибудь’ и ‘быть беременной’. В других типах каламбура повтора нет, но обыгрываемое слово употребляется одновременно и в прямом, и в переносном значении: *Этот отдых для мозгов назывался «очередь».* *Первое добровольное построение советских людей в затылок друг другу.* Здесь реализуются сразу два значения слова «очередь»: 1. ‘Люди, расположившиеся один за другим для получения или совершения чего-нибудь в последовательном порядке’ и 2. ‘Определенное количество патронов, выпущенных пулеметом или автоматом в один прием’. Еще один вид каламбура - логоматия, т. е. логическая ошибка, «спор о словах», когда в процессе общения участники коммуникации по-разному понимают значения слов, что ведет к недопониманию между собеседниками: – *Чем вы гладите тонкое женское белье?* – *А вы чем гладите тонкое женское белье?* – *Рукой.* («Тщательнее»). Каламбурное звучание этому парадоксу придает многозначность глагола *гладить*: 1. ‘Выравнивать утюгом складки, утюжить’. 2. ‘Легонько, ласково проводить почему-нибудь ладонью, пальцами, несколько раз в одном направлении’.

Для создания парадоксального эффекта М.М. Жванецкий умело использует партонимы, причем отношениями «часть – целое» писатель может связать самую неожиданную лексику или может после перечисления частей целого сделать неожиданный вывод о самом целом: *Жизнь – как рояль: клавиша белая, клавиша черная... крышка* («Леониду Осиповичу Утесову»). – *Что ты знаешь! У него печень, почки, селезенка... Весь этот ливер он лечит уже шестой год* («Леониду Осиповичу Утесову»). Здесь высказывание соотносено не с конкретным референтом, а с референтной группой. Произошла подмена понятий: выделенная соматическая лексика входит в ЛСГ «наименования внутренних органов человека / животного», а ливер – ‘продукт из печени, легкого, сердца, селезенки убойных животных’.

Лексическая омонимия представлена в следующем каламбуре: *Позвольте, я вас перебею! – Всех не перебеешь! – крикнул я* («Неужели снова хорошо?») В первой части каламбура *перебить* – ‘прервать чью-нибудь речь’, во второй – ‘убить’. Еще пример: *И подъехать поближе, гроыхая и постреливая вверх совершенно холостыми, то есть одинокими, зарядами* («Бык»). *Холостой¹* – ‘неженатый’, т. е. совпадает со значением одинокий – ‘не имеющий семьи, близких»; *холостой²* – ‘не дающий полезной работы, не используемый для такой работы’. *Японцы любят суши. Особенно из суши они любят Курильские острова* («Цитаты»). Обыгрывание омоформ «суши» и «суша».

Языковым средством создания каламбура могут быть и паронимы и паронимазы: *Утро страны... Потянулась в горы молодая интеллигенция. Потянулись к ларьку люди среднего поколения. Стада потянулись из деревни в зеленые росистые поля. Потянулись в своих кроватях актеры, актрисы, художники и прочие люди трудовой богемы и продолжали сладко спать* («Воскресный день»). Жванецкий преднамеренно обыгрывает паронимы *потягиваться* и *потянуться*. *Существуют три причины неявки: забыл, запил или забил. Может, обвес, обсчет, обмер?* («Цитаты»). Каламбур основан на паронимах.

«Неожиданное включение» наряду с полисемией является источником создания парадоксального эффекта. Пониманию каламбура способствует контекст:

Помню, у меня в 43-м так ноги болели!.. а купил 45-й – и нормально («Цитаты»). Лишь прочитав всё высказывание, читатель понимает, что речь идет о размере обуви, а не о годах Великой Отечественной войны.

Мы не левые и не правые, потому что мы валенки («Цитаты»). Поначалу у читателя создается впечатление, что речь идет о политических убеждениях, и лишь потом, при употреблении конкретного существительного *валенки*, двусмысленность снимается.

На том свете, в раю, все говорят по-английски. Учите! («Цитаты»). «Тот свет», «рай» – это для советских людей Соединенные Штаты Америки.

Если говорить о цветных, у меня есть рассказ о том, как в Одессу приехал Боря Моисеев («Одесский пароход»). Здесь содержится намек на нетрадиционную сексуальную ориентацию известного артиста. Обыгрывается общеупотребительное (прямое – «цвет») и сленговое (переносное – «гей») значения слова «голубой», которое не эксплицировано, но подразумевается за счет использования родового понятия *цветной* и упоминания имени *Боря Моисеев*.

Антонимы и синонимы тоже могут стать средством создания парадоксального эффекта: *Все спрашивают: где я сейчас работаю. Это неважно, важно, что я сейчас делаю* («Фельдегер»). Глагол «работать» – многозначный, и в одном из своих значений – ‘заниматься чем-либо, применяя свой труд, осуществлять какую-либо деятельность’ – он синонимичен глаголу *делать*. То же значение наблюдается и у глагола *делать*: ‘проявлять деятельность, заниматься чем-нибудь’, однако реализуются и другие значения последнего глагола: ‘производить, совершать что-либо, работая’. *Не знаю, как растет публика, но я видел, как опускаются актеры* («Актер»). Антонимия построена на переносном значении слов «растет» – ‘повышает свой уровень’ и «опускается» в значении ‘деградирует’. Неожиданно представлены конверсивы: *На дверях КГБ: «Прием граждан круглосуточно».* – *А выдача когда?* («Афоризмы»).

На когнитивно-тезаурусном уровне языковой личности М.М. Жванецкого можно рассматривать парадоксы, являющиеся результатом референциальной неистинности высказывания. Это абсурдные высказывания, замаскированные под рациональные: *Костюм «Евы» ей очень идет, только ушить нужно кое-где* («Цитаты»). О-пропозиция – ‘Ева голая’. П-пропозиция – ‘Голая одета’. Подобные парадоксы построены на разрушении сложившейся в сознании людей картины мира: <...> *А тут десантник замахивается ножом, а вместо крика: «Пощади! Не убивай!» – «Продай нож!».* *Если бы Дантес спросил: «Почем пуля?» – Пушкин был бы жив. До сих пор* («Испытание деньгами»). Средством создания парадокса здесь является парцелляция. Парадоксема – ‘Пушкин жив’ приходит в противоречие с пресуппозицией ‘Пушкин мертв’. В этом примере имеет место нарушение онтологической нормы (нормальной «картины мира»), поэтому приемы такого рода некоторые исследователи [2] определяют как параонтологические.

Происходит замена компонента пропозиции чужеродным элементом, что не предполагается правилами метафорической переинтерпретации: *И тогда он взял нож и застрелился* («Афоризмы»). Застрелиться – ‘Убить себя из огнестрельного оружия’. Нож – это ‘инструмент для резания, состоящий из лезвия и ручки’, но не огнестрельное оружие. Значение слов, входящих в парадоксальное высказывание, противоречит фоновым знаниям адресата. Парадоксема – ‘Нож стреляет’. О-пропозиции: ‘Нож режет’ и ‘Пистолет (карабин, винтовка и т. п.) стреляет’.

Синтагматический парадокс обозначает общее отрицание:

- физического: *Ваша стройность перестала быть визуальной* («Цитаты»); *Вздутие живота от лысины* («Цитаты»); *Среди венерических болезней самая редкая – беременность* («Афоризмы»);

- ментального: *Одеваюсь. Ем. Бежу. Лечу. Сажусь и молчу. Скупю, сжато, остроумно – характерно для меня* («Ночью»); *Чистая совесть – признак плохой памяти* («Цитаты»); *Он так упорно думал о куске колбасы, что вокруг него собрались собаки* («Цитаты»);

- творческого: *Литература – это искусство избегать слов («Цитаты»); Писателей в Одессе много, потому что ничего не надо сочинять («Одесса»); Насколько живо и энергично выглядят покойники в кино и по ТВ. Как свежо звучат с пленок их голоса! («Чем живет страна»); Шутить только удачно – значит, молчать («Цитаты»); А я до того необразован, что сам пишу эпиграф и произведение к нему («Одесса»);*

- социального: *Оригинальный метод борьбы со склерозом путем полной госпитализации всего населения в инфекционных больницах («Цитаты»); Еще никто так, как русские, не глушил рыбу (в Тихом океане – да космической станцией!) («Цитаты»); Такой был концерт! Люди по пять пальто в гардеробе забывали («Цитаты»);*

- национального: *Так тысячу извинений, кто я такой? Кроме того, что еврей. Конечно, украинец («Я и Украина»);*

- разнообразных действий: *Микробов на ощупь («Города»);*

- признака: *Я холостяк. Не старый. Мне восемнадцать до семнадцатого года, плюс пятьдесят один, минус подоходные, плюс бездетность. Я по профессии бухгалтер. Итого мне... шестьдесят девять с копейками («Тщательней»);*

- оценки: *Песни по смыслу приближаются к наскальной живописи («Цитаты»); Идеалист – это тот, кто, заметив, что роза пахнет лучше капусты, заключает, что и суп из нее будет лучше... («Цитаты»); ...на лошади с веслами, как дурак; Глубокая дружба разделяет этих двоих людей («Цитаты»);*

- психологического состояния: *Настоящее одиночество, когда вы всю ночь говорите сами с собой – и вас не понимают («Цитаты»); Смех – физкультура души («Цитаты»);*

- Поцелуй – главное.

Ты что-то говоришь внутри поцелуя.

И ты идешь внутри поцелуя.

Поцелуй – это твое завоевание.

Твое произведение («Цитаты»);

В этом поцелуе все море, все лето, твое желание сказать еще что-то, о чем сегодня можно догадываться и когда-нибудь пожалеть («Цитаты»); места и времени: Мир настолько тесен, что тот, кто умер, тоже недалеко отъехал («Цитаты»).

Логический абсурд, лежащий в основе многих парадоксальных высказываний, содержит противоречие, в котором что-то утверждается и в то же время используется вопреки логическому закону непротиворечивости, житейскому опыту: *На Севере не был. Поэтому люблю этот край («Цитаты»); Худой ребенок считается больным. Его будут кормить все, как слона в зоопарке, пока у него не появятся женские бедра, одышка и скорость упадет до нуля. Теперь он здоров («Одесса»).*

Парадокс может строиться на несоответствии аргументов тезису или выводу: *Вы еще не слышали наш ансамбль, послушайте. Во-первых, у нас великолепный певец. Очень хороший парень. Отзывчив, всегда одолжит. Не курит, не пьет. Слова от него не услышишь. Мухи не обидел. Травинки не сорвал. Ну, конечно, когда поет, то заставляет желать лучшего. Но вышивает. Прекрасный парень. Мы его держим («Ранняя пташка»).* Ушибы, переломы, носки, надетые поверх сапог, – очень красивая зима («Одесса»).

Алогичное высказывание может появиться потому, что из предшествующего тезиса не выводится последующее действие: *По тому, как он плевал, сморкался и икал за столом, было видно, что он старается держаться прилично («Цитаты»).*

На мотивационном (прагматическом) уровне языковой личности парадоксальность может создаваться в результате нарушения разных аспектов коммуникативной ситуации.

Приведем пример противоречия между интенциями собеседников (параметр «цель»):

Тут я ей совсем тихо, ну, тихо совсем:

– Слышь, штопор есть?

– Это итальянская живопись 17-го века.

– Ты не поняла, – говорю, – я тебя не спрашиваю, где брала живопись, я спрашиваю, штопор есть? («В греческом зале»).

В этой коммуникативной ситуации заложено противоречие между иллюкутивной силой речевого акта персонажа-алкоголика и незапланированным перлюкутивным эффектом, отраженным в РА смотрительницы музея: на косвенную просьбу дать штопор женщина косвенно возражает («В музее есть нельзя»), используя речевой акт (РА) констатива-утверждения. Алкоголик не понимает намерения своей визави и реагирует именно на констатив.

Может быть нарушено стереотипное представление о социальной (или психологической, или коммуникативной) роли участников общения: *Инженер: Дорогие товарищи первоклассники. Коллектив нашего завода Нептуна просил передать вам, что он в свою очередь решил взять на себя дополнительные обязательства. Наши техотдел, в частности, решил в этом году довести до промышленной серии опытный образец агломератно-дробильного аппарата нкeze-18-бис с педалью, доведя его производительность до 18 тонн горячего агломерата быстрого схватывания в час, тише, дети, это интересно, при затратах электроэнергии 15 квт на расчетную единицу веса, которую мы принимаем, тсс, это очень интересно, дети, равной 1 кг на единицу мощности, что, в общем, соответствует техусловиям ту-54/49 от 25/5-57 года снх дпу от 18 января при себестоимости 16 коп. За тонну, что уже на 0,5% ниже взятых нами за прошлый год, когда мы еще грели пересыщенным паром <...>. Они режут... Они срывают выступление... А у меня тут три слова. И еще наш старший экономист и все. Кого в больницу?.. Самого маленького?.. С мамой?.. Я чувствую, в аудитории падает интерес. Так меняйте штанишки. Вытирайте им ножки. Перерыв («Начальное образование»).* Выступление инженера перед первоклассниками подшефной школы насыщено узкоспециальной терминологией (*образец агломератно-дробильного аппарата нкeze-18-бис с педалью; при затратах электроэнергии 15 квт на расчетную единицу веса; соответствует техусловиям ту-54/49 от 25/5-57 года снх дпу от 18 января при себестоимости 16 коп*) и пр. О реакции малышей на выступление «дяди-шефа» свидетельствуют выделенные реплики выступающего. Это смешение элементов научно-технического подстиля и разговорной речи в пределах одного речевого события и создает эффект парадоксальности.

Излюбленным приемом языковой характеристики персонажей М. М. Жванецкого является «речевая маска» (РМ). Он дает возможность автору создать множество разнообразных типажей: образ глупого неудачника, который учится только на своих ошибках: *Билеты у спекулянта взял в кино. Оказалось, на вчера, в другом городе и не в кино, а куда-то в планетарий... Пока сам не обожжешься, никто тебе не докажет. Все надо самому испытать. Только на себе («Личный опыт»);* малограмотного чинушу из районного отделения культуры: *«Я к вам не по службе пришел и буду говорить то, что думаю. Сатиру даете, молодцы... («Разговор по поводу»);* пессимиста: *Между нами говоря, Что мне от той Луны. Ни холодно, ни жарко. Ну светит – светит... [там же];* подхалима: *Здравствуйте! ... Вы все чудесно выглядите. Какой здоровый цвет лица... Какие могучие плечи! Я рад, что у всех все хорошо... Я рад! Мне приятно! Когда все хорошо. Когда вокруг все чудесно... («Только приятное»);* человека отчаявшегося, потерявшего веру в собственные силы: *А я не вижу смысла ни в чем. Вот беда.... Поневоле задумаешься, есть ли смысл («Я не вижу смысла ни в чем»).* Галерею «речевых масок», созданных М. М. Жванецким, можно продолжать бесконечно. За всеми ними – «маленькие люди» со своими недостатками и достоинствами.

Парадокс может строиться на разрушении стереотипного представления о том или ином событии (сценарии). Так, в монологе М. М. Жванецкого «В греческом зале» представлено коммуникативное событие «посещение музея». По мнению Е. В. Клюева [3], «фактор места» не всегда присутствует вербализованно, в данном же случае мы имеем полную информацию: «*В прошлое воскресенье потянула она меня на выставку. Вернисаж какой-то... Я думал – музей как музей...*» («В греческом зале»), что сразу воссоздает части сценария: «искусство», «культура», «одухотворенность», «тишина, «экскурсия» и т. д. В монологе:

Только разложился, газетку постелил, вахтерша прицепилась:

– В Греческом зале, в Греческом зале, как вам не стыдно!

Аж пенсне раскалилось.

Я ей так тихо возражаю:

– Чего орешь, ты, мышь белая?... Ты здесь каждый день дурака валяешь. А мне завтра на работу. Стакан бы лучше вынесла... Видишь, человек из горлышка булькает?!

<...> *Тут я ей совсем тихо, ну тихо совсем:*

– *Слышишь, штопор есть?*

– *Это итальянская живопись семнадцатого века.*

– *Ты не поняла, – говорю – я тебя не спрашиваю, где брала живопись, я спрашиваю: штопор есть?*

– *Вы понимаете, что вы говорите, здесь вокруг живопись!*

– *Понимаю, а ты без штопора можешь открыть? Я же об пол буду стучать, мешать. А вокруг живопись...*

Комизм ситуации заключается в том, что посетитель музея ведет себя вопреки сложившимся стереотипам: музейные экспонаты для него не объект созерцания и эстетического удовольствия, а средство удовлетворения физиологических потребностей.

Парадоксальные построения «саблезубого сатирика-баталиста» – это самопораждающаяся смысловая система, выстраивающая семантическую линию, идущую параллельно с нормативной семантикой языковой единицы или, точнее, «надстраивающуюся» над ней [4]. Смысл существует во множестве модальностей. Парадоксальная модальность, характерная для произведений М. М. Жванецкого, – модальность противоречия, неожиданного положения вещей – самая сложная, не поддающаяся простому ранжированию по шкале «хорошо / плохо». Она принимается читателем в том виде, в котором вербально представлена. Противоречивый смысл высказываний писателя можно переформулировать, можно сопроводить длинным комментарием с широким привлечением внелингвистических деталей, но и в переформулированном виде его высказывания останутся парадоксальными, порой не подвластными обыденному сознанию рядового читателя. На наш взгляд, именно парадоксальность делает идиостиль М. М. Жванецкого неповторимым.

Литература

1. Скребнев Ю. М. Очерк теории стилистики / Ю. М. Скребнев. – Горький: ГГПИИЯ, 1975. – 175 с.
2. Серль Дж. Основные понятия исчисления речевых актов / Дж. Серль, Д. Вандервекен // *Новое в зарубежной лингвистике*. – М.: Прогресс, 1986. Вып. 18. Логический анализ естественного языка. – С. 242–263.
3. Клюев Е. В. Речевая коммуникация: учеб. пособие для ун-тов и ин-тов / Е. В. Клюев. – М.: Приор, 1998. – 224 с.
4. Колесниченко Е. Л. Парадокс в идиостиле М. М. Жванецкого / Е. Л. Колесниченко. Днепропетровск: «Литограф», 2015. – 210 с.

Статья посвящена исследованию семантико-стилистических и коммуникативно-прагматических особенностей парадоксальных высказываний в идиостиле М. М. Жванецкого. На когнитивно-тезаурусном

уровне парадокс возникает как результат референциальной неистинности высказывания, логического абсурда. На вербально-семантическом (ассоциативно-семантическом) уровне языковой личности парадигматические парадоксы обусловлены законом ассиметрического дуализма языкового знака, его омонимией, синонимией, паронимией, а также наличием в языковой системе антонимических, партонимических, родо-видовых и других отношений. Ориентация единиц мотивационного уровня прагматична, а отношения определяются необычной коммуникативной ситуацией и исполняемыми ролями.

Ключевые слова: парадокс, каламбур, парадоксальные ситуации, языковая личность, вербально-семантический уровень, мотивационный уровень, когнитивно-тезаурусный уровень.

The article is devoted to the study of semantic-stylistic and communicative-pragmatic features of paradoxical statements in the idiostyle of M.M. Zhvanetsky. At the cognitive-thesaurus level, the paradox arises as a result of the utterance being referentially untrue, logical absurdity. On the verbal-semantic (associative-semantic) levels paradigmatic paradoxes are determined by the law of asymmetric dualism of a linguistic sign, its homonymy, synonymy, paronymy, and also by the presence of antonymic, paronymic, generic, and other relations in the language system. The orientation of units of motivational (motivational-pragmatic) level is pragmatic, and relations at this level are determined by the unusual communicative situation and performed roles.

Key words: paradox, pun, paradoxical situations, linguistic personality, verbal-semantic level, motivational level, cognitive-thesaurus level.

Л.В. КОРНОВЕНКО

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ВОСПРИЯТИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СТИХОТВОРЕНИЯ

«ЗИМНЕЕ УТРО» А.С. ПУШКИНА

(материалы психолингвистического эксперимента 2018 г.)

В статье изложены особенности восприятия и интерпретации хрестоматийного произведения А.С. Пушкина «Зимнее утро» носителями украинской культуры. Проанализированы данные психолингвистического эксперимента, который проводился в одновозрастной группе информантов-билингвов. На основании результатов эксперимента сделан вывод об определяющих факторах, обуславливающих восприятие и интерпретацию текста А. Пушкина «Зимнее утро».

Ключевые слова: психолингвистика, восприятие, интерпретация, вариативность восприятия, языковая личность, А.С. Пушкин, психолингвистический эксперимент.

Постановка проблемы. Изучение языковой личности на материале восприятия и интерпретации поэтического текста с помощью экспериментальной методики представляется нам актуальным [4; 5; 6]. В настоящее время появилось значительное число работ, выполненных в данном направлении, однако недостаточно изученной остается взаимосвязь поэтического текста, читателя и социокультурного пространства.

Анализ последних исследований. Проблема восприятия, понимания и интерпретации текста вызвала в последнее десятилетие большой интерес у ряда исследователей из разных областей науки (см. работы таких ученых, как В. Б. Апухтин, В. П. Белянин, И. Н. Горелов, Т. М. Дридзе, А. А. Залевская, А. А. Леонтьев и др.) [1; 4; 9]. Изучением восприятия и интерпретации поэтического или песенного текста занимаются В. П. Белянин, О. С. Зорькина, Ю. Е. Плотницкий, Ван Чжэ и др. [1; 5; 11]. Поэтический текст стал объектом фоносемантического изучения, который проводится с опорой на экспериментальные данные [А.П. Журавлев, 1974; В.В. Левицкий, 1973; С.В. Воронин, 1982; Е.Г. Сомова, 2014 и др.]. **Актуальным** представляется исследование восприятия и интерпретации поэтического текста с учетом этно- и социолингвистических факторов языка.

Разумеется, мы учитываем, что существуют разные уровни восприятия. Так, И. А. Зимняя выделяет три основных уровня восприятия речи. На уровне распознавания

каждый входящий звуковой сигнал отдельно сличается с уже имеющимся в памяти реципиента эталоном. На уровне разборчивости учитывается возможность сочетания двух стоящих рядом звуков. На следующем этапе происходит осмысление упорядоченных звукосочетаний (слов и цельных синтаксических структур), которое может иметь либо положительный, либо отрицательный результат. Положительным результатом процесса осмысления и является понимание. Поэтому восприятие речи принято называть смысловым восприятием [4, с. 6]. Следовательно, в процессе восприятия у каждого человека возникают его собственные личностно-значимые ассоциации на текст и его элементы, формирующие интерпретационное поле.

Вариативность восприятия одного и того же текста объясняется О. С. Зорькиной несколькими психологическими причинами. В первую очередь, лингвист сюда относит проявления мотивационной, когнитивной и эмоциональной сфер личности: те потребности, мотивы и цели, которые побудили человека обратиться к данному тексту; эмоциональный настрой в момент восприятия текста; степень концентрации внимания на воспринимаемой информации и т. д. [5, с. 210]. Конечно, тот факт, что одно и то же произведение по-разному воспринимается разными людьми, не может быть объяснён исключительно индивидуальными психологическими особенностями реципиентов. Важное место здесь принадлежит социально-исторической ситуации, традициям национальной культуры, ценностным ориентирам [4, с. 46].

Относительно значимости и популярности текста общеизвестным является мнение В. Белянина, указавшего на то, что существуют тексты, где есть одна доминанта, а есть тексты, где есть несколько доминант. Именно полидоминантность (наличие нескольких доминант) является критерием популярности в силу того, что текст содержит в себе много психологических структур [1]. Согласно гипотезе Геннекена-Рубакина, другой ответ на вопрос связан со сходством писателя и читателя произведения, иными словами наиболее адекватно смысл текста интерпретируется тем индивидом, психологическая структура сознания которого максимально приближена к психологическим особенностям личности автора.

Цель эксперимента: изучение восприятия и интерпретации стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро» современными украинскими студентами.

Обращение к указанному тексту было обусловлено несколькими причинами. Во-первых, данное стихотворение относится к числу широко известных классических произведений, изучаемых несколькими поколениями людей в Украине и в республиках бывшего Советского Союза. Во-вторых, текст как школьное программное произведение изучали наизусть, а отдельные строки этого поэтического текста стали прецедентными: «Мороз и солнце, день чудесный...», «Пора, красавица, проснись...» и т.п. В-третьих, настоящая популярность автора и текста сыграла не последнюю роль в выборе объекта изучения. Так, В. Белянин указывает, что «была и есть литература, которую читают потому, что она нравится. Одним из авторов, который действительно нравится, является Александр Пушкин». В. Белянин, произведя анализ произведений А. С. Пушкина по методу эмоционально-смысловой доминанты доказал, что они являются «печальными» и «печально-веселыми» [1].

Наше субъективное восприятие текста А.С. Пушкина «Зимнее утро» отличается от трактовки В. Белянина, и это еще одна из причин, побудившая исследовать текст с помощью экспериментальной методики.

Изложение материала. Настоящая статья представляет продолжение психолингвистических опытов, предпринятых более десяти лет назад под руководством профессора В. П. Мусиенко [10] и самим автором [6; 7].

Задача статьи: представить, как современные студенты-гуманитарии (не филологи) воспринимают, понимают, интерпретируют классический текст русской литературы стихотворение А.С. Пушкина «Зимнее утро».

Материал исследования был получен в результате анкетирования студентов Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого (35 человек) специальности дошкольное и начальное образование. Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе испытуемым была включена запись чтения текста и предлагалось указать автора данного стихотворения, так мы попытались выяснить, известно ли данное стихотворение студентам, важно было выяснить, читали / читают ли реципиенты А.С. Пушкина. В паспорте анкеты мы попросили указать возраст и пол реципиентов. Примечательно, что наши информанты – ровесники (19-20 лет).

На втором этапе эксперимента каждый информант должен был прочитать стихотворение А.С. Пушкина «Зимнее утро», имея перед глазами напечатанный текст, а далее ответить на вопросы анкеты. Это позволило нам провести лингвистический анализ текста, а также сделать выводы об особенностях восприятия и интерпретации стихотворного текста, т. к. реципиенты отмечали те факторы, которые являются для них важными.

Следует отметить, что в анкету были включены вопросы на выявление основной темы, образов, ключевых слов (задача – выделить 3 основных слова, передающие содержание текста), описать словами картину, которую бы они нарисовали (или создали клип) на основе восприятия этого стихотворения;), а также выписать художественные средства, с помощью автор создал образную картину данного стихотворения, определить значение отдельных слов и выражений. Это является одним из важных факторов выяснения восприятия и интерпретации реципиентами текста. Правильное или неверное значение, указанное реципиентами, помогает нам установить особенности понимания смысла текста.

Время проведения эксперимента не ограничивалось. Реципиенты отвечали на вопросы анкеты, выявляли значение указанных слов ровно столько времени, сколько им было необходимо. Таким образом, эксперимент состоял из нескольких частей. Во-первых, восприятие и интерпретация на слух (прослушивание записи текста в исполнении Д. Журавлева). Во-вторых, проверка знания и восприятие языковых единиц.

Материал исследования. Для нас стал интересным тот факт, что стихотворения А.С. Пушкина считают актуальными, глубокими и в настоящее время, однако четверо из 35 информантов вообще не читали раньше и не слышали пушкинских произведений. Результаты ответов остальных респондентов следующие: слышал когда-то (5 чел.), знаю наизусть (7 чел.), знаю автора и стихотворение (19 чел.).

Таким образом, большая часть студентов, читающих на русском языке, знают данное стихотворение или хотя бы слышали его. Все информанты (читающие и нет) охотно отвечали на вопросы и выделяли художественные средства. Также стоит отметить, что информантам было тяжело писать на русском языке, хотя в общении с интервьюером они использовали русский язык (в анкетах много орфографических и пунктуационных ошибок, поэтому не во всех случаях мы сохраняли в статье авторскую орфографию; несколько анкет (4) заполнены на украинском языке).

Результаты исследования. Информанты, не читающие А. Пушкина (условно группа А), основную мысль определили поверхностно: *описание природы зимой*.

Информанты, которые читают/ли или знают наизусть текст А. Пушкина (условно группа Б), основную мысль определили так: *воспоминание, прекрасное начало дня; любовь к жизни; прекрасное зимнее утро; Это стихотворение о том, что жизнь прекрасна и все в ней, когда ты любишь; показать красу і гармонію природи; выражение идеала гармонии природы, ее вечной красоты, острое восприятие поэтичности мира, окружающего*

человека; любовь к природе, к жизни – ее полнота, красота неограниченные; передать эмоции и мысли человека, который думает о зиме; прослеживается мысль идеала природы и во время вьюги, и в другие безоблачные дни. Величие природы и гармония человека в ней; описание и воспоминание мужчины о чудесном зимнем вечере, мужчина этими воспоминаниями дорожит; опис чудесной поры року – зимы. Опис її чарівності та різнобарвності крізь призму емоцій людини и под.

Таким образом, анализ восприятия информантами (группа Б) стихотворения А.С. Пушкина «Зимнее утро» показал, что основная мысль стихотворения совпадает у большинства информантов – это описание прекрасного (чудного) зимнего утра, информанты (группы Б) основную мысль определили обобщенно, как тему красоты русской природы зимой.

Отвечая на вопрос «Какие образы возникают у вас при прочтении данного стихотворения?», информанты выявили общее видение мира. Представим данные в порядке убывания частотности: снег (28); зима (23); солнце (19); мороз (15); лес (11); морозное утро, лютая зима (3), утро в лесу(3); красавица (3), образ красавицы, смотрящей в окно (1); друг (2); лес, покрытый снегом; изба и тепло от печи; солнечная погода, радость жизни; Много снега, девушка, которая сидит у окна; зимний пейзаж; образы людей с разным настроением; образ зимы, красота ее природы, возникает ностальгия; печаль, блеск; лежанка, образы радостные, светлые, добрые (1). Заметим, что печальные образы появились лишь в 2 ответах: ностальгия, печаль, что вполне объяснимо возрастной принадлежностью испытуемых.

В ответах также много описаний, передающих эмоционально-ценностные состояния реципиентов: Будто смотришь в окно и видишь все то, чего раньше не видел: как блестит снег на солнце, какое небо голубое, как лежишь вечером на лежанке и наслаждаешься зимой; Возникают образы зимы. Погода солнечная, но очень брррр холодно; образ чудовой погоды, красива місцевість, спокій; образ солнечной морозной зимы, теплый домик, а в нем двое влюбленных; морозная зима царит на улице, прогулка влюбленных или друзей, веселье.

Основные результаты психолингвистического исследования будут изложены в докладе. Надежность и валидность результатов эксперимента необходимо было проверить анкетированием школьников (близкой к студенчеству возрастной группе), что и было осуществлено под нашим руководством в магистерской работе Е. Буханец, которая провела анкетирование в Александровской общеобразовательной школе №19 (Кировоградская область).

Выводы и перспективы исследования. Подытожив выше сказанное, следует заметить, что для данной группы реципиентов стихотворение А.С. Пушкина не является известным. Многие студенты-гуманитарии его не знают и даже не слышали. Именно поэтому на все вопросы они отвечали интуитивно, полагаясь на свой чувственный и жизненный опыт.

Литература

1. Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста / В. П. Белянин. – М.: МГУ, 1988. – 121 с.
2. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
3. Дридзе Т. М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информационно-целевой подход) / Т. М. Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения: (в условиях массовой коммуникации) / Отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – С. 48–57.
4. Зимняя И. А. К вопросу о восприятии речи / И. А. Зимняя. – М.: Наука, 1961. – 54 с.

5. Зорькина О. С. О психолингвистическом подходе к изучению текста / О. С. Зорькина // Язык и культура. – Новосибирск, 2003. – С. 205–210 / [http: philology.ru](http://philology.ru)
6. Корновенко Л. В. Языковая личность В. Высоцкого : восприятие и интерпретация его песен / Л. В. Корновенко // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания : межвузовский сборник статей. Вып. 3. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2013. – С. 49–56.
7. Корновенко Л. В. Восприятие и интерпретация песен В. Высоцкого: на материале психолингвистического эксперимента 2013 г. / Л. В. Корновенко // Актуальні проблеми менталінгвістики: зб. наук. пр. – Черкаси : Видав. Чабаненко Ю. А., 2013. – С. 149–152.
8. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
9. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия // Под ред. Е. М. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
10. Мусиенко В. П. Введение в психолингвистику / В. П. Мусиенко. – Учебное пособие. – К.: ИСИО, 1996. – 120 с.
11. Плотницкий Ю. Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса / Юрий Евгеньевич Плотницкий [Текст] // автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Самара, 2005. – 21 с.

Сприйняття та інтерпретація вірша А.С. Пушкіна «Зимнее утро» (матеріали психолінгвістичного експерименту 2018 р.)

Автором статті досліджено особливості сприйняття та інтерпретації хрестоматійного твору «Зимнее утро» А.С. Пушкіна носіями української культури. Проаналізовано дані психолінгвістичного експерименту, яким було охоплено різні групи інформантів-білінгвів. Сприйняття і розуміння витлумачено як дві сторони одного явища. Схарактеризовано екстралінгвістичні та лінгвістичні чинники, що зумовлюють сприйняття та інтерпретацію тексту А. Пушкіна.

Ключові слова: психолінгвістика, сприйняття, інтерпретація, варіативність сприйняття, мовна особистість, А.С. Пушкін, психолінгвістичний експеримент.

The article is dedicated to the study of perception and interpretation of the text in the “Winter Morning” by A.S. Pushkin in native Ukrainian culture. The data of psycholinguistic experiment was conducted among different groups of bilingual informants. Perception and understanding are seen as two sides of one phenomenon. The variation in perception of the same text is determined. The factors The cause of the correct perception and interpretation of texts in the songs of A.S. Pushkin are found.

Key words: psycholinguistics, psycholinguistic experiment, perception, interpretation, variation in perception, language identity.

Т.П. КОСТЮК

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

УНИКАЛЬНОСТЬ ЯЗЫКОВОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОИЗВЕДЕНИЙ АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА

В статье исследуется неповторимость и уникальность языка произведений А.Платонова. Особое внимание уделяется вопросу о причинах обращения писателя к языку с нарушением литературных норм.

Ключевые слова: творческая манера, язык эпохи, парадоксальность, косноязычие, языковые несообразности, тайный язык, языковая игра.

Феноменальность и неповторимость произведений А.Платонова – в уникальном языке, которым они написаны. По словам С.Залыгина, «А.Платонов относится к тем редкостным писателям, слово которых, сколько бы о них ни писали и не говорили, сколько бы ни размышляли, не разгадывали, до конца не будет разгадано никогда». С.Залыгин обращал внимание на то, что «язык произведений А.Платонова – это, безусловно, русский язык, но

отнюдь не тот, который мы называем изысканным или хотя бы интеллигентным языком, и не тот, который иногда в противоположность первому именуется «народным», это – его собственный, платоновский язык, еще ничей ни до, ни после него и пока что единственный в мире». Язык для А.Платонова – не только отражение или выражение какой-то внеязыковой реальности. Сам язык и есть модель той реальности, в которой обитают персонажи и которую мы называем художественным миром А.Платонова.

О своеобразии творческой манеры А. Платонова и его языковой игре писали Л.Шубин, В.Чалмаев, А.Харитонов, Е.Яблоков, И.Кичева, С.Бочаров, В.Вьюгин и многие другие. А.Дырдин говорил о преодолении разрыва между безмолвием и звучанием мира в произведениях А.Платонова. Своим парадоксальным языком и способом выражения идеи писатель устанавливает особые отношения между мышлением и временем. Исследователи отмечают, что А. Платонов соединяет язык простого народа с клишированным официальным языком советского времени в нечто совершенно новое, свое. А.Плискун замечает, что язык писателя сильно отличается от языка его современников, но, несмотря на это, можно проследить в его произведениях те тенденции, которые существовали в литературе в 1920-1930 гг. Тогда идея затрудненной формы была популярна, писатели стремились к словотворчеству, использовали сложный, заумный язык. А.Платонов активно использует газетные штампы, бюрократический язык, политические лозунги, соединяя их с простыми словами из народно-просторечной стихии. Языковая игра становится неким тайным языком, с помощью которого А.Платонов намекает нам на что-то важное, о чем не может сказать открыто. В своих языковых аномалиях А.Платонов отражает собственное отношение не только к языку, но и к политической обстановке и ситуациям того времени. М.Мухин не оставляет без внимания тот факт, что через неправильный, «абсурдный», «корявый» язык А.Платонов смог отразить свою мировоззренческую позицию по отношению к действительности.

И.Бродский в статье «Послесловие к «Котловану» А.Платонова» писал: «Он писал на языке данной утопии, на языке своей эпохи; а никакая другая форма бытия не детерминирует сознание так, как это делает язык. Но, в отличие от большинства своих современников – Бабеля, Пильняка, Олеси, Замятина, Булгакова, Зошенко, занимавшихся более или менее стилистическим гурманством, т. е. игравшими с языком каждый в свою игру... А.Платонов сам подчинил себя языку эпохи, увидев в нём такие бездны, заглянув в которые однажды он уже более не мог скользить по литературной поверхности, занимаясь хитросплетениями сюжета, типографскими изысками и стилистическими кружевами». И. Бродский оценил язык Платонова как «пик, с которого шагнуть некуда». Разъясняя свою мысль, он писал: «...первой жертвой разговоров об утопии прежде всего становится грамматика, ибо язык не поспевает за мыслью, задыхается в сослагательном наклонении и начинает тяготеть к вневременным категориям и конструкциям; вследствие чего даже у простых существительных почва уходит из-под ног, и вокруг них возникает ореол условности. Таков, на мой взгляд, язык прозы Андрея Платонова, о котором с одинаковым успехом можно сказать, что он заводит русский язык в смысловой тупик или – что точнее – обнаруживает тупиковую философию в самом языке... Платонов говорит о нации, ставшей в некотором роде жертвой своего языка, а точнее – о самом языке, оказавшемся способным породить фиктивный мир и впавшем от него в грамматическую зависимость». И.Бродский утверждал, что «главным его орудием была инверсия; он писал на языке совершенно инверсированном; точнее – между понятиями «язык» и «инверсия» А.Платонов поставил знак равенства».

В.Свительский, С.Бочаров, Е.Толстая-Сегал замечают, что в языке и стилистике А.Платонова оксюморон и инверсия играют не только формообразующую, но и смыслообразующую роль. Соединение несоединимого, причем внутри одной фразы, нерасторжи-

мое единство противоположностей, из которого рождается нечто третье, глубокий философский смысл, – этим характеризуется платоновское слово.

Примером необычности языка А.Платонова может быть начало рассказа «Усомнившийся Макар»: «Среди прочих трудящихся масс жили два члена государства: нормальный мужик Макар Ганушкин и более выдающийся товарищ Лев Чумовой, который был наиболее умнейшим на селе и, благодаря уму, руководил движением народа вперед, по прямой линии к общему благу». Сразу обращает на себя присутствие канцеляризмов советской эпохи и грубые нарушения норм литературного языка: «член государства», «более выдающийся», «наиболее умнейший». Экспериментаторство в языковом пространстве, косноязычие А. Платонова – это не необразованность писателя, а с точки зрения Т.Свербиловой «зримый органический процесс рождения мысли у людей, веками оторванных от культуры мышления; мысль рождается заново, в муках первородного слова, тяжело и косноязычно».

Обратимся к началу повести «Котлован»: «В день тридцатилетия личной жизни Вощеву дали расчет с небольшого механического завода, где он добывал средства для своего существования. В увольнительном документе ему написали, что он устраняется с производства вследствие роста слабосильности в нем и задумчивости среди общего темпа труда». Особенная, магическая сила именно в том, что после слов «в день тридцатилетия личной жизни» Вощеву дали не премию за добросовестный труд, а расчет, что Вощев не работал, а «добывал средства» не на жизнь, а «для своего существования». Горько-иронический эффект погружает нас в то время, которое рождало чудовищную бюрократическую систему, подавляющую личность, превращающую людей в безликую массу. А.Платонов отразил тот этап, когда идеологическим штампом, бюрократической стерилизацией ломался живой язык народа. Отсюда шершавость, корявость, соединение в одно целое несоединимых разностильных слов и выражений.

Ю.Левин писал, что отличительные черты платоновского стиля – избыточность («отворил дверь в пространство» – хотя достаточно просто «отворил»), обобщенность лексики («вещество жизни»), неправильные конструкции типа «глагол плюс обстоятельство места», «думать в голову». Е.Вигилянская показала, что А.Платонов мысленно берет стилистически нейтральную фразу и все слова в ней заменяет на предельно удаленные друг от друга по стилю: представим, например, предложение «Инженер уселся за стол и принялся ужинать». В платоновской версии это будет «Устроитель механики воссел за четырехногий прибор для работы и пищи и приступил насыщаться». При этом А.Платонов действительно предпочитает предельно обобщенные термины – прибор, насыщение вместо конкретного «стол» и «ужинать».

Часто в произведениях А.Платонова можно встретить речевые гротески, которые возникают из грамматического объединения несовместимых слов. Так, например, в повести «Котлован» читаем: «Социалист Сафронов боялся забыть про обязанность радости и отвечал всем и навсегда верховным голосом могущества...». «Сафронов изобразил рукой жест нравоучения, прошелся убежденной походкой и сделал активно мыслящее лицо». В этом фрагменте речевые гротески становятся средством создания подтекста. Читатель воспринимает Сафронова, с одной стороны, как нечто божественное («отвечал всем и навсегда верховным голосом могущества»), а с другой стороны, – фразы – «боялся забыть про обязанность радости», «сделал активно мыслящее лицо» – указывают на неестественность образа.

В романе «Чевенгур» А.Платонов показал «новый мир», где каждый захотел взять важную, значительную роль на себя. Так деревенская повариха называет себя «заведующей коммунальным питанием», конюх – «начальник живой тяги», завхоз – «надзиратель мертвого инвентаря». Подчинив себя языку эпохи, писатель закрепил языковую стихию новой реальности.

«Мертвые тоже люди», «душевные бедняки», «исполнять жизнь вперед разума и пользы», «вещества существования», «руководил движением народа вперед», «голым умом живет», «страшны и мертвы от нахождения на высоте», «зарезо дальней массовой жизни», «забежать вперед главной линии», «бедняцкий слой деревни печально заскучал по колхозу» – эти и другие языковые несообразности А.Платонова создают свою необычную, «неправильную» языковую действительность, которая соответствует действительности реальной. Платоновские герои живут в потоке лозунгов, канцелярита, социологических терминов. В повести «Ювенильное море» один из героев вещает: «Каждому трудящемуся надо дать в его собственность небольшое царство труда – пусть он копается в нем».

Исследователи творчества писателя, изучая платоновский язык, говорят о языковых аномалиях. Сложность в их описании заключается в том, что они почти не поддаются стандартной классификации изобразительно-выразительных средств и тропов. Писатель В.Маканин назвал тексты А.Платонова «утяжеленным словом». Образцы такого слова, сюрпризы стиля встречаются везде в его рассказах, повестях, пьесах: «мужик подошел на слух этого разговора», «туманы, словно сны, погибали под острым зрением солнца», «гнездо свито из зелени забот», «мимо телеги проходили травы назад», «зеленая страсть листвы», «дух движения в сердцевине граждан», «морщинистая мысль жалости», «*всеобщий, долгий смысл жизни, чтобы жить впереди детей*», «одолеет свою скорбь пребывания в жизни», «томимый своей последовательной тоскою», «потерял готовность лица и чувствовал свою душу», «глаза наблюдали посторонний для них мир с жадностью обездоленности», «механически наблюдая даль», «он стал на месте посреди», «не соображая своего горя», «умирал по мелким частям на ходу жизни», «грунт перестал терпеть вечность», «мать не вытерпела жить долго», «с телег пропагандировалось молоко». В.Распутин определил поэтику А.Платонова как поэтику рождающейся словесности, где «всё не по правилам», наивно и неровно. Аномалии языка А.Платонова связаны с его мировосприятием, с теми представлениями о мире, которые воплощены в художественных текстах.

Современные прозаики противоречиво определяют генетический источник языка А.Платонова: изначальный язык, гул первобытной народной речи (О.Павлов); язык пророка, новый язык нации (В.Шаров); язык страны небытия (Ю.Нагибин); сказовая традиция в соединении с разговорным диалогическим словом (С.Залыгин); язык древних русских летописей (В.Распутин); детская непосредственность, возвращающая словам первоначальный и точный смысл (А.Битов); ненатуральный, вычурный язык, излишне велеречивый (Ю.Трифонов); стилистический эксперимент, порождённый метафизикой языка и социальным экспериментом; не сказовая традиция, а язык эпохи, подчинивший жизнь и обнаруживший тупик (И.Бродский).

М.Михеев делает вывод, что при толковании языка А.Платонова поневоле приходится обращаться к более широкому контексту – к языку в целом и к образам мысли, в частности, тех или иных писателей, ученых, политических деятелей (да и простого «обывателя»), к идеологическим текстам, стилевым шаблонам, речевым стереотипам, господствующим в определенной среде, – чтобы понять, в каком отношении к ним находится и ощущает себя платоновское слово, отталкиваясь или же, наоборот, испытывая внутреннее тяготение, сродство с каждой из этих внешних для себя стихий. Настоящий смысл платоновского текста может быть восстановлен только из такого сложного единства, под действием множества различных составляющих. В языке Андрея Платонова все функционально значимо, все имеет свой особый смысловой подтекст.

«Неправильный» стиль, язык с нарушением литературных норм А.Платонова, по мнению Е.Васильевой, – не наивное незнание языка, а своя, платоновская, последовательная, философски наполненная и эстетически обыгрываемая языковая модель. Это своя Вселенная со своими законами и «светилами».

Литература

1. Бродский И. Послесловие к «Котловану» А. Платонова (1973) // Бродский И. Сочинения Иосифа Бродского. Т. 7. – СПб: Пушкинский фонд, 2001. Т. 7. С. 72-74.
2. Быков, Д. Андрей Платонов. // Дилетант. – 2016. – № 2.
3. Васильева Е.А. Изучение творчества А.Платонова в процессе литературного образования: диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Елена Анатольевна Васильева; Ин-т общего образования. – Москва, 2005. – 266 с.
4. Дырдин А.А. Молчание и речь у А.Платонова / А.А.Дырдин // Энциклопедия творчества А.Платонова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hrono.info/proza/platonov_a/dyrdin
5. Михеев М.Ю. Описание художественного мира А.Платонова по данным языка: диссертация на соискание учёной степени доктора филологических наук: 10.02.01 / Михаил Юрьевич Михеев; Рос. акад. наук, Ин-т рус. языка. – Москва, 2004. – 348 с.
6. Плискун А.Л. Языковая игра как средство выразительности художественного текста (на примере произведений А.Платонова) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pglu.ru/upload/iblock/bcd/35.pdf>
7. Повести и рассказы / Андрей Платонов. – Москва: Эксмо, 2003. – 445 с.
8. Рыбальченко Т.Л. Платонов в интерпретации русских писателей второй половины XX века. // Филологический класс. – 2012. – № 2(28) – С.11–20.

У статті досліджується неповторність і унікальність мови творів А.Платонова. Особлива увага приділяється питанню про причини звернення письменника до мови з порушенням літературних норм.

Ключові слова: творча манера, мова епохи, парадоксальність, недорікуватість, мовні недоречності, таємна мова, мовна гра.

The article investigates the uniqueness of the language of A. Platonov's works. Particular attention is paid to the problem of the reasons for the writer to address the language with a violation of literary norms.

Key words: creative manner, the language of the epoch, paradoxical features, malapropisms, secret implied sense, linguistic play of words.

Л. Н. КУЛЕШОВА

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ХРОНОТОП В ЛИТЕРАТУРНЫХ СКАЗКАХ ЛЮДМИЛЫ ПЕТРУШЕВСКОЙ

В статье рассматривается структура и содержание концепта «время» в литературных сказках Л. Петрушевской на материале сборника «Чемодан чепухи». Выделяются центры семантического поля указанного концепта, которыми являются признаки временной связи событий, непрерывности, повторяемости. Делается вывод о функциях литературности и сказочной пародийности, осуществляемых концептом «время» в сказках Л. Петрушевской.

Ключевые слова: концепт, семантический признак, сказка, время, языковая репрезентация.

Постановка проблемы. Одним из основных направлений семантико-лингвистических исследований последних десятилетий стал анализ концептов в языке и речи. Тот факт, что понятие концепта заняло ведущее место в лингвистической семантике, во-первых, является выражением общей тенденции к трансдисциплинарности, к усилению связей языкознания с культурологией, логикой, рядом иных социальных и гуманитарных наук. Во-вторых, понятие концепта оказалось удобным с точки зрения интеграции различных

сторон, традиционно изучаемых в лингвистике семантических отношений, в него хорошо вписываются существующие лексико-семантические категории.

Анализ последних исследований и публикаций. Единого понимания концепта в современной лингвистике нет, однако существует общее представление о концепте как о явлении культуры, фиксирующем наличные знания об определённом важном для общества фрагменте действительности. По словам Т. В. Захаровой, ««концепт» – ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения – совокупность языковых средств (лексических, фразеологических и др.). Концепт формируется лишь на основе тех явлений действительности, которые актуальны и ценны для данной культуры» [3, с. 42]. Концепт можно также определить как «минимальную единицу человеческого опыта в его идеальном представлении, которая вербализуется с помощью слова» (Л. В. Базарова) [1, с. 33]. Наиболее лапидарным представляется определение концепта как «целостной ментальной структуры, воспринимаемая как образ» (Н. В. Лягушкина) [4, с. 105], которое принимается как исходное для нашей работы.

Концепт близок к понятию значения, но не совпадает с ним, будучи единицей не семантической системы языка, а концептосферы (Т. В. Захарова) [3, с. 42]. Концептосфера очевидно представляет собой совокупность концептуализированных представлений о мире представителей определённой культуры. Отдельные области культуры и даже отдельные культурные явления, могут характеризоваться структурой и содержанием присущих им концептов. Особый интерес представляет в этом отношении концептосфера художественной культуры, в частности художественной литературы. Эта часть концептосферы привлекает достаточный интерес исследователей, однако и пространство для анализа здесь необозримо и потому остаётся, в значительной мере в области актуальных исследовательских проектов. Отмеченное состояние дел вполне относится к такому жанру художественной литературы как литературная сказка. Имеющиеся работы, посвящённые отдельным авторам и произведениям, сравнительный анализ концептов, присущих литературной сказке в разных национальных традициях далеко не исчерпывают круг проблем, стоящих перед лингвистами в этой области. Концептосфера литературной сказки, по-прежнему, требует изучения. Экстенсивной задачей такого изучения является расширения круга исследуемых авторов и произведений, интенсивной задачей – более содержательное определение специфики концептосферы в указанной области.

В частности, обращает внимание современная русскоязычная литературная сказка. Актуальность этой теме придаёт уникальное сочетание в концептосфере литературной сказки исторических и фольклорных традиций с наиболее современными пластами сегодняшней культуры начала XXI века. Образцовым в этом отношении является творчество Людмилы Петрушевской, популярность которой в значительной мере обусловлена репрезентативностью её произведений с точки зрения языка и менталитета современного русского человека.

В концептосфере произведений Л. Петрушевской нами выбран концепт «время» в силу его базового характера для любого литературного текста. Концепт времени, как отмечает Е. А. Нильсен, относится «к числу центральных в системе базисных представлений человека о мироустройстве. Время – вторая, наряду с пространством, среда, в которую сознание «помещает» вещи и события. Точнее сказать, время представляется нам как другая сторона, другой аспект той единой среды, в которой существуют сущности, происходят события и совершаются изменения» [5, с. 213]. Особенность художественного времени, по мнению Г. А. Соколовой, в том, что оно в рамках художественного текста рассматривается как трехзначная категория, представляет собой сложное переплетение трёх уровней восприятия – автора, читателя и персонажей [6, с. 220].

Цель статьи. Целью статьи является выявление структуры содержания концепта «время» в литературных сказках Л. Петрушевской на материале сборника «Чемодан чепухи» (2001). Выбор материала представляется достаточно обоснованным в плане его характерности для творчества писательницы. Структурирование содержания концепта осуществляется путём выделения семантических слоёв, различающихся языковыми репрезентациями и их функционированием в тексте. Можно согласиться с Т. В. Захаровой, которая указывает на наличие в концепте смыслового ядра и более частных, периферических признаков [3, с. 42]. Более целесообразным, однако, представляется выделение нескольких центров семантического поля концепта «время» в изучаемых литературных текстах.

Изложение основного материала. Базовый элемент концепта времени в сборнике Л. Петрушевской можно назвать *событийным временем*. Время в художественном мире сказок Л. Петрушевской создаётся событиями. Время – не что иное, как связь событий. Пока события идут одно за другим, эта связь не выходит на поверхность. Но когда события сталкиваются, наезжают одно на другое, тогда и время выталкивается событиями на поверхность. Отсюда – значительное преобладание у Л. Петрушевской временной лексики с семантикой одновременности. Время как связь событий появляется в чистом виде, когда других связей нет или они отступают на задний план. Таким образом, архисему концепта времени в художественном мире сказок Л. Петрушевской можно выразить как связь того, что разделено пространством и составом участников. Но это связь не чисто формальная, она осмысленная, связь, обусловленная охватом событий сказочным повествованием, это нарративная связь. Время, таким образом, содержательно, оно зависит от того, что оно связывает, время показывает себя в качестве аспекта нарративности, придающего повествованию объёмность – в одно и то же время в мире сказки происходит, как оказывается, множество разных событий.

Двумя центрами семантического поля времени как связи одновременных событий выступают единый момент, период, в котором сходятся, к которому приурочиваются разные события, а также достаточно продолжительное время параллельно происходящих событий. Первый центр выражается, чаще всего словосочетанием *в это время*. Второй наречием *тем временем*. Обе языковые единицы повторяются в сказках Л. Петрушевской с настойчивостью установленных традицией сказочных трафаретов.

Семантическими вариантами значений словосочетания *в это время* являются:

а) схождение разных событий к одному моменту, соединение разных последовательностей событий, сведение разных линий повествования к одной точке, привязка одного действия к моменту окончания другого действия:

Он отправился к заброшенному колодезю. А туда в это время уже прибежал мальчик. (Волшебная ручка)

В это время подошли Конь без хвоста, но в новой шляпе и Лошадь в длинной юбке, видимо, тоже без хвоста, но зато опять-таки в новенькой шляпке. (Красивая Свинка)

В это время сзади подъехал грузовик и сказал: — В чем дело? Освободите дорогу. (Все непонятливые)

В это время появился злой колдун, неся в руках огромный камень и громко ворча. (Волшебная ручка)

б) одно событие на фоне другого, указание точного момента путём привязки одного события к другим, временное совмещение разных событий, при котором одно событие накладывается на другое (*в это время* можно здесь понимать как *за время чего-то* – одно событие хронологически маркирует другое событие):

Девочка опять вздохнула, пожала плечами, сняла с шеи шнурок с ключом и открыла свою дверь, а в это время уже пришел лифт с каким-то седоком (Сказка про веник и палку).

Через две минуты мотоцикл Шарика тоже сворачивал за угол, и Шарик, выскочив, нанюхал след велосипеда, который терялся на шоссе... В это время отряд Бегемотов производил там же дорожные работы (Тельняшка Джжек).

в) протекание событий в одно время

Мама с сыном отправились домой, а колдун в это время, сидя на бульдозере, с проклятиями закапывал колодец (Волшебная ручка).

Семантическими вариантами значений наречия *тем временем* являются:

а) одновременное с другими законченное событие

А мальчик тем временем испугался темноты и пришёл домой. Дома никого не оказалось. (Волшебная ручка)

Стрекоза тем временем опять открыла рот: (Жучок-водомерка)

Тем временем Джжек через распахнутое окошко влез на чердак. Там было пусто и тихо. (Тельняшка Джжек)

Тем временем внизу раздался рев мотора, Джжек бросился к окошку — черная машина, мягко покачиваясь, заворачивала за угол. (Тельняшка Джжек)

Тем временем к загородке подъехал мотоцикл Шарика с Птушкой и Кукареком на борту. (Тельняшка Джжек)

б) одновременный с другими законченный ряд событий

А тем временем мама Хрюня поглядела в окно, послушала, и что-то ей не понравилась абсолютная тишина около домика. (Красивая Свинка)

Тем временем ёлку принесли с балкона, распутали, поставили. Мишу никто не замечал, все носились с пыльными коробками игрушек, с ватным чучелом Деда Мороза и так далее. (Кошкин городок)

в) одновременное с другими незаконченное событие

А Тельняшка Джжек тем временем мчался по шоссе вслед за черной машиной. (Тельняшка Джжек)

Тем временем водитель машины пригнулся, похоже было, что он что-то ищет. (Тельняшка Джжек)

Тем временем черная машина на предельной скорости мчалась по шоссе. (Тельняшка Джжек)

г) одновременно протекающие связанные события

А самовар все никак не мог успокоиться. Тем временем настала глубокая осень, пошли проливные дожди, и оставленный дом плакал всеми своими окнами. Крыша не выдержала и тоже потекла. (Самовар)

Затем водомерка вынес на веранду стрекозу, всю связанную веревками, и стал разматывать и разрывать паутину. Тем временем семья водомеров зашла в дом и закрылась изнутри (Жучок-водомерка).

Тем временем у волчьей норы Запятайка крепко держала вырывающегося Хвостика, он визжал, что хочет жвачки и мороженого, а Свинка, бледная от стыда, тихо уговаривала разъяренного Волка подождать и не уходить... (Красивая Свинка)

г) одновременно протекающие несвязанные события

Она позвонила в свою дверь, но ей никто не открыл. Родителей-то не было! А тем временем кто-то внизу ворвался в подъезд и стал с руганью вызывать лифт, крича и угрожая (Сказка про веник и палку).

Она тогда открыла холодильник, увидела там жареную курицу и бросила всю курицу коту. В дверь же тем временем все стучали и стучали. (Сказка про веник и палку)

Третьим центром семантического поля времени в художественном мире сказок Л. Петрушевской оказывается отношение выделенного в повествовании процесса или события к самому себе. В таком отношении возникает время как длительность,

непрерывность, или, напротив, прерывистость, периодичность существования включённого в мир сказки явления. Время протекания процесса или события, как правило, не соотносится со временем повествования либо же оно локализуется в неопределённом прошлом. Языковыми репрезентациями этого смыслового слоя концепта «время» оказываются языковые единицы *всё время, время от времени, временами*.

Семантическими вариантами значений фразеологизма *время от времени* и наречия *временами* являются:

а) обозначение моментов протекающего процесса, отрезков хода событий в неопределённом прошлом:

Но третий горб все помнил и говорил время от времени, что «лучше моего верблюда никто и никогда не танцевал». (Волшебная ручка);

б) периодичность событий, их повторение, продолжительность такого повторения с определением периода как последующего за некоторым действием:

Волшебница была добрая старушка и согласилась стать невидимой, и единственное, что осталось видимым, – это ее чайник, из которого она время от времени наливала себе чаю. «Иначе, – говорила она, – чай будет холодный, если чайник будет невидимый». (Белые чайники);

в) указание на периодичность и прерывность действия персонажей, временное значение характеризует действие, а не характеризуется им:

Из репродуктора на стене раздались жуткие звуки: визг, дикое завывание и тонкий плач. Если бы кто-нибудь посторонний оказался бы в комнате, он бы подумал, что слышит кошачий концерт. Однако ни Барсик Мурзик, ни Полосатый Вася не заткнули своих треугольных ушей, а с удовольствием слушали и временами подтягивали. (Тельняшка Джек).

Семантическими вариантами значений фразеологизма *всё время* являются:

а) непрерывность, длительность, однородность протекающих событий без определения границ периода их протекания:

Я всегда так воспитываю своих жеребят, что они без спросу даже на шаг от меня не отходят, все время у хвоста. – Тут она спохватилась и поправила юбку на том месте, где у нее был раньше хвост (Красивая Свинка);

Войдет человек в столовую – у поваров начинается веселье, пригорает каша, и в компот забывают класть сахар, а в котлеты мясо! Не говоря о том, что кухню тут же закрывают на обед и смеются в свое довольствие за закрытыми дверями. Короче, наш человек все время оставался голодным. (Человек);

б) непрерывность, длительность, однородность протекающих событий, ограниченных законченным отрезком времени:

Ты не думай, что я бедная. Я из очень-очень хорошей семьи! Просто меня они все время упрекали, ругали, что я не хочу выйти замуж за этого рогатого уродца, за богача-усача. Ты его видел? (Жучок-водомерка);

в) непрерывность события, приуроченного к другому событию, которое входит в повествование и определяет временные рамки первого события, и без отношения к которому эти временные рамки оказываются неопределимыми:

Тем более что собака все время гремела колокольчиком. (Волшебная ручка);

г) указание на процессуальность события, его непрерывность, отнесённого к неопределённому настоящему, с одной стороны оно определено как настоящее, с другой стороны, непонятно, с какого момента обозначенное время относится к настоящему:

И еще он все время думает, что старая Лопата, ржавая и грязная, была бы тут совершенно не к месту, и балованные актеры, которые играют кочегаров, так и так бы потребовали ее заменить, и лучше уж пусть она думает, что сама покинула его, так ей будет легче. (Паровоз и лопата);

д) периодичность событий, их повторение, время такого повторения определяется как период последующий за некоторым действием:

Василий получил направление на рентген, но никакой рентген не мог просветить насквозь локоть Василия – все время получался почему-то снимок дома с трубой. (Лечение Василия);

е) Определённость времени событиями, которые сами относятся к неопределённому прошлому:

А так как свободного времени у него было хоть отбавляй, поскольку свою службу на море он уже завершил, то он всё время занимался своим излюбленным делом. (Тельняшка Джек);

Хозяева и их гости все время хвалили Мишу, гладили и целовали, но ему этого было мало. Он хотел, чтобы его оценили свои, то есть кошки и коты. (Кошкин городок)

Поскольку время в сказках Л. Петрушевской возникает на пересечении событий, то время, маркированное теми или иными событиями – время событий, время до или после чего-то оказывается вторичным, периферийным. Это время не само по себе, а время того или иного события или процесса. Такие смысловые оттенки концепта времени также встречаются в сказочном повествовании. Они репрезентируются разнообразными языковыми средствами.

Семантическими вариантами периферийных значений являются:

а) *за время* – указание на период, в течение которого что-то происходит, без оценки продолжительности периода:

А зарплату молодой Осел получает вчерашними газетами. Он сильно пристрастился к газетам за время своей жизни в городе, не может прожить без них и дня. (Молодой Осел);

Когда же насморк кончился, профессора снова осмотрели этого человека и никак не могли понять, какого цвета теперь эта роза. Наконец они объявили, что вывели новый сорт – бледно-розовую розу без запаха. Потому что за время лечения он утратил свой аромат. (Роза);

б) *со времён* – указание начала некоторого периода, выделенного благодаря некоторому состоянию персонажа, указание на части временной линии:

Старичок увидел половинку глобуса с Европой и Азией на подставке и с торчащим гвоздем и пожалел себя: у него никогда не было глобуса, начиная со времен детского садика. (Старая дружба)

в) *проводить время* – обозначение завершённого периода, определённого некоторым состоянием персонажей, добавочно – коннотация позитивной оценки периода:

– Ты что, совсем не замечаешь? – крикнула Моллюска из песка. – Ведь мы уже давно дружим. Вот время провели, и хорошо. Всего вам доброго, до новых встреч. Я пошла смотреть телевизор. (Моллюск и Моллюска);

г) *первое время* – указание на период времени после некоторого события, маркирующего время, количественная определённость не очень чёткая (первое время – какое-то непродолжительное):

Первое время этот человек боялся, что его погонят в шею, но его опасения не сбылись: к нему водили иностранцев, демонстрировали экскурсантам и даже устраивали выездные лекции, куда он ездил, крепко держась за горшок. (Роза)

Нам остаётся определить, как выделенные нами семантические особенности концепта «время», реализованного в сказочном мире текстов Л. Петрушевской, относятся к принципиальным семантическим признакам соответствующего концепта в сказочных текстах вообще (имея в виду как народную, так и литературную разновидность сказок).

По общему мнению, в сказках выражаются мифологические представления о мире, связанные, в частности, с понятиями движения и цикличности. Как замечает С. А. Баруздина, «метафорическая модель «время – это движение» имеет глубокие корни». Время «может тащиться, лететь, бежать, течь, протекать, идти и т. п.» [2, с. 23]. Время сказок традиционно предстаёт как невидимый поток, в котором находятся люди и вещи. Такой образ времени не характерен для сказок Л. Петрушевской, поскольку время здесь гораздо больше привязано к событиям, выражает связь событий. Можно утверждать, что в сказках Л. Петрушевской реализуется модернизированный, характерный для современного словоупотребления концепт времени.

Традиционные сказки, будучи жанром фольклора, выражают народное, крестьянское мировоззрение. Помимо субстанциальности, способности двигаться и перемещаться Ф. М. Фёдоров выделяет образ времени как деятеля, личности. Время предстаёт как «строгий, но справедливый участник жизни людей, который учит и облагораживает человека» [8, с. 56]. И этот образ времени не характерен для сказок Л. Петрушевской, время здесь, скорее, фон, некоторая мера в последовательности описываемых событий. То, что мы обнаруживаем, это не время средневекового крестьянина, а время горожанина индустриальной эпохи, время городской сказки нашего века.

Ещё одна мифологическая черта сказочного времени – его цикличность. Время идёт по кругу, возвращаясь в исходное положение, конец сказки совмещается с её началом. Помимо этого цикличность связана с тем, что человек традиционного общества «вёл осознанный образ жизни лишь в рамках непосредственно текущего настоящего времени» [2, с. 22]. В сказках Л. Петрушевской можно обнаружить нечто сходное с таким образом времени: как уже отмечалось, базовым проявлением времени оказывается здесь одновременность событий, возвращение многих событий в одну временную точку, подчёркивание периодичности, повторяемости событий, их ограничение конечными периодами. Вместе с тем, такое представление о времени нельзя назвать цикличным в том смысле, который присущ народным и некоторым литературным сказкам. Цикличность времени в сказках Л. Петрушевской – это не свойство самого времени, можно говорить, скорее, о цикличности повествования, реализуемой посредством времени.

Сказочное время, как отмечает Т.С. Соколова, характеризуется признаком неопределённости. В народных сказках этот признак часто выражается с помощью неопределённых местоимений [7, с. 5]. Такая языковая репрезентация неопределённости не характерна для сказок Л. Петрушевской. Вместе с тем, в них широко представлен сам признак временной неопределённости. Он реализуется с помощью маркирования периодов времени событиями, которые имеют неоконченный или постоянный характер. Одни события связываются с другими одновременно, что также не даёт возможности их точно локализовать. Можно сказать, что неопределённость времени – одна из наиболее «сказочных» черт концепта «время» в сказках Л. Петрушевской.

Другой такой чертой можно считать повторяемость одних и тех же оборотов, репрезентирующих время. Как отмечает Т.С. Соколова «отличительная особенность «временных» номинаций волшебной сказки – это традиционность в воспроизведении: различными сказочниками используются преимущественно одни и те же сочетания в своих разновидностях, или вариантах» [7, с. 2]. В сказках Л. Петрушевской повторы оборотов, выражающих время не просто постоянны, они нарочиты, иногда они вызывают ощущение стилистической избыточности. Частое повторение оборотов *в это время, тем временем, всё время*, придаёт повествованию сказочный колорит. Однако, здесь мы имеем, скорее, не проявление сказочного стиля, а приём стилизации, не вытекающий из потребностей повествования. Его можно рассматривать как способ пародирования сказки со стороны автора.

Выводы. В качестве заключения следует оценить концепт «время» в сказках Л. Петрушевской как носящий отчасти сказочный, отчасти литературно-бытовой характер. Это связано со спецификой сказки в её модернизированной «городской» современной форме. Причиной такого образа времени является также специфика авторского стиля Л. Петрушевской. Сказочные черты в её повествовании не задают всё его содержание и не покрывают всё семантическое пространство концептосферы сказок Л. Петрушевской. Они иногда органично, а иногда механически дополняются признаками картины мира человека XXI века, создавая своеобразный эффект. Писательница использует концепт времени достаточно произвольно, выполняя поставленные стилистические задания. Можно сказать, об ироничности в позиции автора, пародийности, средством реализации которой выступает концепт «время». Таким образом, можно говорить о литературности концепта времени в сказках Л. Петрушевской, о сказочной пародийности, ироничности, изобразительности времени как своеобразного стилизованного под сказку фона или ткани повествования.

Литература

1. Базарова Л. В. Основные структурные характеристики концепта // *Lingua mobilis* / Л. В. Базарова. – 2010. – №4 (23). – С. 32–36.
2. Баруздина С. А. Время как лингвокультурный концепт // *Вестник ЧелГУ* / С. А. Баруздина. – 2007. – №15. – С. 20–26.
3. Захарова Т. В. Концепт как основная единица языковой картины мира // *Фэн-наука* / Т. В. Захарова. – 2012. – №2. – С. 42–44.
4. Лягушкина Н. В. К вопросу о формировании базовых концептов: время и движение // *Филологические науки. Вопросы теории и практики* / Н. В. Лягушкина. – 2012. – №1. – С. 104–108.
5. Нильсен Е. А. К экспликации концепта «Время» в английском языке // *Вестник СамГУ* / Е. А. Нильсен. – 2006. – №10–2. – С. 211–217.
6. Соколова Г. А. Время как концепт в немецкой литературной сказке: власть «Часов» над сказочными персонажами // *Вестник МГЛУ* / Г. А. Соколова. – 2011. – №610. – С. 218–229.
7. Соколова Т. С. Номинационный потенциал как репрезентант концепта «Время» в сказочном нарративе // *Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки* / Т. С. Соколова. – 2011. – №18 (113). – С. 1–8.
8. Фёдоров М. А. Крестьянское понимание времени: репрезентация концепта «Время» в словаре В. И. Даля // *Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Общественные и гуманитарные науки* / М. А. Фёдоров. – 2014. – №3 (140). – С. 55–58

Источник

Петрушевская Л. Чемодан чепухи [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.e-reading.club/book.php?book=44601>

У статті розглядається структура і зміст концепту «час» в літературних казках Л. Петрушевської на матеріалі збірки «Валіза нісенітниці». Виділяються центри семантичного поля зазначеного концепту, якими є ознаки часового зв'язку подій, неперервності, повторюваності. Робиться висновок про функції літературності та казкової пародійності, які здійснює концепт «час» у казках Л. Петрушевської.

Ключові слова: концепт, семантична ознака, казка, час, мовна репрезентація.

The article deals with the structure and contents of the concept of time in the literature fairy tales by L. Petrushevskaya on the material of the story-book “The suitcase of nonsense”. The centres of semantic field are marked out which comprise the features of events temporal connections, continuity, repeatability. The conclusion is made about the functions of literariness and fairy-tale parody which the concept of time realizes in L. Petrushevskaya's stories.

Key words: concept, semantic feature, fairy-tale, time, language representation.

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ У КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНІЙ ПАРАДИГМІ МОВОЗНАВЧОЇ НАУКИ

У статті розглядається поняття мовної особистості та її модифікації у світлі нової лінгвістичної парадигми. Автори піднімають питання інтерпретації терміну «мовна особистість» у різних дисциплінах, зокрема в дискурсології, а також досліджують інноваційні тенденції вивчення цього феномену. Особливу увагу приділено аналізу складників дискурсивної особистості, яка включає у себе особистість мовну. У статті окреслено перспективи подальших наукових розвідок представленого феномена у площині дискурс-аналізу.

Ключові слова: мовна особистість, комунікативна особистість, дискурсивна особистість, когнітивно-дискурсивна парадигма.

Одним із провідних підходів до вивчення мови в ХХ-ХХІ століттях став антропологічний підхід, за яким людина – її свідомість, мислення, культура, духовне життя – є основою пізнання всіх аспектів мови [1, с. 169]. Антропоцентризм у мовознавстві зумовив появу великої кількості суміжних дисциплін: соціолінгвістики, етнолінгвістики, лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, культурної семантики та ін. В центрі уваги дослідників постала людина зі своїми мовними, ментальними, поведінковими особливостями, власною картиною світу, яка містить індивідуальне і національне. Інтегративні процеси у сфері гуманітарного знання знайшли прояв у зверненні до вивчення семантико-когнітивних і соціально-психологічних чинників мовної діяльності. У контексті такого роду інтеграції сформувалися поняття «мовна свідомість особистості», «мовна ментальність», «мовна здібність», «мовна компетентність» і т.п. [2, с. 455]. Мовна особистість або людина, яка є суб'єктом комунікації і відбиває в мовній поведінці як свій мовний досвід, так і загальний досвід всього людства, стала об'єктом дослідження в різних сферах лінгвістичного знання, у тому числі і в дискурсології.

У нашому дослідженні ми оперуємо поняттям «дискурсивна особистість», яке в сучасних мовознавчих розвідках є розширеною інтерпретацією поняття «мовна особистість», сформульованого Ю. М. Карауловим (1987). У своїй монографії «Російська мова і мовна особистість» вчений розглядає аналізоване поняття як «сукупність (і результат реалізації) здібностей до створення і сприйняття мовних творів (текстів), що розрізняються а) за ступенем структурно-мовної складності, б) за глибиною і точністю відображення дійсності і в) за певною цільовою спрямованістю» [3, с. 245]. У цій же монографії автор наводить і принципово інше тлумачення: «мовна особистість є особистістю, вираженою в мові (текстах) і через мову, є особистістю, реконструйованою в основних своїх рисах на базі мовних засобів» [там само: с. 38]. Обидва ці визначення, в дещо зміненому вигляді, увійшли до енциклопедії «Російська мова»: в першому значенні мовна особистість визначається як «найменування комплексного способу опису мовної здатності індивіда, що поєднує системне представлення мови з функціональним аналізом текстів», у другому – як «будь-який носій тієї чи іншої мови, схарактеризований на основі аналізу продукованих ним текстів з точки зору використання в цих текстах системних засобів конкретної мови для відображення бачення ним навколишньої дійсності (картини світу) і для досягнення певних цілей у цьому світі» [4, с. 671]. У науковій літературі обидва потрактування поняття «мовна особистість» використовуються паралельно, в залежності від наукових позицій дослідників (про відмінності в підходах див. [5]). На наш погляд, такі відмінності можна легко подолати під час інтеграції обох підходів, де більш широке розуміння мовної особистості (як носія мовної здатності, індивіда) включає в себе більш вузьке (як сукупності його мовних здібностей),

оскільки в останньому випадку мова йде скоріше не про особистість як таку, а про її мовні компетенції [6, с. 28–29].

Комунікативний вектор розвитку лінгвістики обумовив розширення і переосмислення поняття мовної особистості. Необхідність «укрупнення» змісту поняття була спричинена тим, що науковий концепт «мовна особистість», який визначив свого часу інноваційний розвиток лінгвістики, соціолінгвістики, лінгводидактики, педагогіки та інших наук, «втратив свій евристичний заряд у світлі накопичених розвідок у сфері аналізу дискурсу» [7, с. 30]. Як зазначають самі дослідники, посилення уваги до різних видів прояву особистості в мові, збільшення набору компетенцій, що дають особистості змогу функціонувати у складному соціально-культурному контексті, не могли не змінити уявлення про мовну особистість [2, с. 456]. Положення І. Г. Богіна, згідно з яким «мовна особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, що вона може з мовою робити» [8, с. 3], набуло розвитку у низці наукових досліджень, де мова включається в поняття особистості [9; 10; 11; 2; 12 та ін.]. Так, у концепції В. І. Карасика під мовною особистістю розуміється особистість комунікативна – «узагальнений образ носія культурно-мовних і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настанов і поведінкових реакцій» [9, с. 22]. Комунікативну природу аналізованого поняття підкреслює у своєму визначенні Г. М. Беспамятнова: мовна особистість – це «сукупність характерних якостей особистості, що виявляються в її комунікативній поведінці та надають особистості комунікативної індивідуальності» [див. 5, с. 30].

Зміна змісту поняття «мовна особистість» обумовила диференціацію різноманітних «особистісних» іпостасей, в яких втілюється суб'єкт комунікації: особистість *мисленнева* (яка мислить), особистість *мовна* (яка проявляється в мовленнєвій діяльності, володіє певною сукупністю знань і уявлень), особистість *мовленнева* (яка реалізує себе в комунікації і послуговується тією чи іншою стратегією і тактикою спілкування), особистість *комунікативна* (яка реально діє в реальній ситуації) і в підсумку – особистість *дискурсивна* (яка породжує певний дискурс у вигляді безперервно поновлюваного або закінченого, фрагментарного або цілісного, усного або письмового повідомлення) [11] (курсив наш – Г. Л., Л. Г.). Остання позиція, на наш погляд, інкорпорує всі перелічені вище «особистісні» статуси і стає при цьому поліпараметральним «гнучким конструктором» [12, с. 44], який формується на перетині комунікативних і когнітивних чинників. Уточнюючи визначення Л. М. Синельникової [2, с. 458], можна припустити, що дискурсивною особистістю є комунікативна (інтерактивна) особистість, включена в соціальні відносини і наділена «комунікативним паспортом» (І. А. Стернін) як сукупністю індивідуальних комунікативних стратегій і тактик, когнітивних, семіотичних і мотиваційних уподобань, сформованих у процесах комунікації.

У контексті обговорюваної проблеми слід приділити особливу увагу співвідношенню понять «дискурсивна особистість», «комунікативна особистість» і «мовна особистість», оскільки їх часто використовують без достатньо чіткої диференціації або розглядають як взаємозамінні. На нашу думку, поняття дискурсивної особистості послідовно інтегрує в себе два інші поняття, залишаючи ледь помітні «зазори» між термінологічним обсягом кожного з них. Так, *мовна особистість*, яка утворює концептуальне ядро аналізованої тріади, у широкому розумінні визначається як будь-який носій конкретної мови, тобто суб'єкт, який володіє будь-якою природною мовою і зробив цю мову простором свого мовного існування (говоріння, слухання, читання, письма) [10]. Беручи участь у процесі комунікації, мовна особистість трансформується в *особистість комунікативну*, що володіє ресурсами мовної особистості і виявляє певний тип комунікативної поведінки. Комунікативна особистість характеризується наявністю комунікативної компетенції, представленої «здатністю і реальною готовністю до спілкування адекватно цілям, сферам і ситуаціям спілкування, готовністю до мовленнєвої взаємодії і взаєморозуміння» [13]. Комунікативна особистість

як реальний учасник комунікації, що діє в конкретній комунікативній ситуації, реалізує потенціал *дискурсивної особистості*, наділеної різною мірою вродженим або придбаним умінням викликати прихильність до себе співрозмовника (це вміння можна визначити як дискурсивну харизму – детальніше див. у [14]). Дискурсивна компетенція детермінує вибір мовцем мовних засобів і структур, мовленнєвих стратегій і тактик з урахуванням прийнятих у суспільстві правил спілкування, етнокультурних домінант і стереотипів, етично орієнтованих настанов міжособистісної взаємодії тощо. Інакше кажучи, в умовах комунікативної діяльності (реальної або віртуальної) *дискурсивна особистість* суб'єкта конкретизується в його *комунікативній особистості*, яка відповідає за процес мовленнєвої комунікації і активує резерви *мовної особистості*, необхідні для формування / сприйняття вербального повідомлення (тексту).

Поняття дискурсивної особистості, яке дедалі активніше використовується у сучасній науці про мову, є складним когнітивно-комунікативним феноменом, що потребує залучення до його системного і комплексного аналізу не лише лінгвістичних, а й екстралінгвістичних чинників: ментальних, психологічних, соціокультурних, етнокультурних тощо. Виявлення й ґрунтовний опис цих чинників сприятиме формуванню цілісного уявлення про дискурсивну особистість та специфіку її функціонування у процесах комунікації, що стане темою наших подальших наукових розвідок у площині лінгвістичного аналізу.

Література

1. Азарова Л. Понятие языковой личности в лингвистике // *Annales Universitatis Mariae Curie-Skladowka. Lublin-Polonia*. 2017. Vol. XXXV. P.169–181.
2. Синельникова Л. Н. О научной легитимности понятия «дискурсивная личность» / Л.Н. Синельникова // *Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского*. 2011. т. 24(63). № 2. ч. I. С. 454–463.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 1987. – 262 с.
4. Русский язык: Энцикл. 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1997. – 704 с.
5. Иванцова Е. В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования / Е.В. Иванцова // *Вестник Томского гос. ун-та*. – 2010. – № 4(12). – С. 24–32. URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/fil/12/image/12-024.pdf>.
6. Лещенко А. В. Напряженность художественного текста: монографія / А. В. Лещенко. Черкаassy, 2017. – 336 с.
7. Баранов А. Г. Семиотическая личность: кодовые переходы / А. Г. Баранов // *Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: тезисы докладов XV Международн. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации*. – Москва-Калуга, 2006. – С. 30–31.
8. Богин И. Г. Современная лингводидактика / И. Г.Богин. – Калинин, 1980. – 61 с.
9. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М., 2004. – 389 с.
10. Плотникова С. Н. Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность / С. Н. Плотникова // *Вестник Нижневартковского гос. гум. ун-та*. – 2008. – № 4. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/govoryaschiy-pishuschiy-kak-yazykovaya-kommunikativnaya-i-diskursivnaya-lichnost>
11. Панченко Н. Н. Коммуникативный типаж «правдолюб» / Н. Н. Панченко // *Вестник Челябинского гос. ун-та*. – 2008. – № 23. – С. 110–116. URL: http://otherreferats.allbest.ru/languages/00282650_0.html
12. Синельникова Л. Н. Концепт «дискурсивная личность»: междисциплинарная параметризация / Л. Н. Синельникова // *Грани познания*. – 2013. – № 1(21). – С. 42–44.
13. Литвинко Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф. М. Литвинко // *Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст.* 2009. Вып. 9. URL: www.bsu.by/Cache/pdf/230533.pdf
14. Петлюченко Н. В. Харизматична риторика публічного лідера в усному дискурсі / Н. В. Петлюченко // *Науковий вісник Південноукраїнського державного пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки*. 2012. № 15. С. 134–144. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Npupu_2012_15_18

В статье рассматривается понятие языковой личности и ее модификации в свете новой лингвистической парадигмы. Авторы касаются вопросов интерпретации термина «языковая личность» в различных дисциплинах, в частности в дискуртологии, а также исследуют инновационные тенденции в изучении данного феномена. Особое внимание уделяется рассмотрению составляющих дискурсивной личности, включающей в себя личность языковую. В статье очерчиваются перспективы дальнейших исследований данного феномена в области дискурс-анализа.

Ключевые слова: языковая личность, коммуникативная личность, дискурсивная личность, когнитивно-дискурсивная парадигма.

The article deals with the notion of language personality and its modifications in the light of the new linguistic paradigm. The authors consider the issues of interpreting the term “language personality” in various disciplines, in particular in discourse studies, as well as explore innovative tendencies in its studying. Special attention is given to the constituents of discursive personality, incorporating the language one. The prospects of further elaborating this phenomenon in the domain of discourse analysis are also outlined.

Key words: language personality, communicative personality, discursive personality, cognitive and discursive paradigm.

I.O. МАРИНЕНКО

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

МОВНИЙ ПОРТРЕТ ОДЕСИТА КРІЗЬ ПРИЗМУ АНЕКДОТУ

Специфічні риси мовлення, породжені мультикультурним і полілінгвальним середовищем Одеси, що слугують елементами створення комізму в гумористичних текстах малих форм. На багатому фактичному матеріалі розглянуті фонетичні, лексичні, морфологічні й синтаксичні особливості; встановлені мови, які слугували джерелами аналізованих мовленнєвих явищ. Визначені найпродуктивніші й найпоширеніші моделі, що сприяють створенню комічного ефекту.

Ключові слова: полімовність, мовна інтерференція, граматична категорія, ідиши, запозичення.

Проблема засобів створення комічного в текстах малих форм, до яких належать, перш за все, анекдоти, залишається донині не вирішеною, попри значну кількість наукових досліджень [1; 2; 3]. Науковці дійшли однозначного висновку щодо комплексності, багаторівневості механізму породження комічного, оскільки в цьому процесі задіяні як соціальні, етнокультурні, політичні, так і мовні чинники. Неабияку роль відіграють також і особистісні характеристики конкретної людини щодо сприймання чи породження комічного.

Із погляду мовностилістичного у творенні комічного тексту беруть участь найрізноманітніші засоби всіх рівнів мовної системи: фонетичного, лексико-семантичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного, стилістичного. Лінгвальними засобами створення комічного ефекту переймається багато дослідників [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10], однак недостатньо уваги приділено питанням породження гумористичних текстів одеської тематики, які не втрачають народної популярності упродовж багатьох десятиліть. Саме необхідність з'ясування способів творення комічного мовними засобами в таких популярних творах і визначає актуальність цієї розвідки.

Об'єктом дослідження обрано комічні тексти малих форм (анекдоти, гумористичні вислови, жарти), зібрані на сайті <https://ok.ru/odesskiyumor>, що належать до так званого одеського гумору. Цим творам характерна ціла низка специфічних ознак, що виокремлюють їх із-поміж інших. Окремі спроби пояснити лінгвальну природу одеського мовлення здійснені в працях низки мовознавців [11; 12; 13; 14; 15; 16; 17] і дослідників інших галузей науки [18; 19; 20], що свідчить про актуальність проблеми витоків одеського розмовного мовлення, яке слугує підґрунтям для гумористичних текстів.

Привертає увагу думка Є. Степанова про те, що «в середині XIX ст. в Одесі було сформовано міське койне на базі російської мови внаслідок змішування говорів південного та північного наріч з російською літературною мовою, субстратними й адстратними елементами української, їдиш, польської, грецької, італійської, французької, німецької та деяких інших мов» [11, с.11]. Вплив екстралінгвальних чинників (міграційні процеси; підвищення рівня освіченості населення і, як наслідок, поширення літературної мови на побутовому рівні спілкування; поступове зменшення носіїв одеського міського койне тощо) призвів до того, що протягом XX століття з одеського розмовного мовлення поступово зникали мовні елементи, які вважалися «родзинкою» мешканців південної Пальміри. Однак колоритність таких елементів настільки припала до душі і самим одеситам, і всім громадянам колишнього СРСР, що такі мовні особливості продовжили своє існування в значній кількості жартів, анекдотів, гумористичних висловів, які активно поширюються й у наш час. Доказом цього є те розмаїття друкованих видань, інтернет-сайтів, що регулярно публікують гумористичні одеські міні-тексти, або й стилізовані під них. Як слушно зауважив М. Аеров, «визначення «одеський» стосовно анекдоту, пісні означає або місце, де народився фольклорний твір, або стиль, до якого вдається оповідач. Інтонація, грасирування, одеська лексика й фразеологія, стилістичні прийоми (риторичне запитання, відповідь запитанням на запитання, макаронізм), безліч «суто одеських» порівнянь і метафор – усе це мовні засоби, за допомогою яких виконавець стилізується «під Одесу» [21].

Зважаючи на належність анекдоту до усних фольклорних жанрів, набула поширення думка, що записані тексти їх втрачають певну свіжість, інтонаційну й вимовну специфіку. Однак відсутність суворого правописного редагування в сучасних виданнях дозволяє передавати особливості усного мовлення графічними засобами. До фонетичних засобів творення комічного ефекту належать: 1) передня вимова російського звука [ы], наближення його до [и], що веде до пом'якшення попередніх приголосних, наприклад (усі приклади одеського мовлення подаються російською мовою, оскільки саме вона є основною мовою усного спілкування мешканців Одеси – І. М.): *бистро, шоби, биля, бички, виход*. Цей процес відбувся «завдяки посередництву української, грецької, болгарської, італійської, французької та деяких інших мов, що функціонували в Одесі впродовж XIX ст. й пізніше» [11, с.102]. Проте в сучасному усному мовленні процес зближення фонем < ы > та < и > сприяє створенню комічності на рівні звукового оформлення тексту, пор.: *Напротив одесского вокзала не работает фонтан. – Скажите, - спрашивает приезжий у одессита, – этот фонтан когда-нибудь бил? – Что за вопрос! Он бил, есть и будет!* У цьому тексті зближення фонетичне призводить також до утворення омоформ, що спричинює комічне непорозуміння між учасниками діалогу; 2) тверда вимова приголосних звуків перед [э], що за старою орфоепічною нормою мала поширюватися лише на зубні приголосні в запозичених лексемах перед наголошеним голосним. Однак із втратою зазначеної норми звичка вимовляти твердо приголосні перед [э] не тільки не втрачається, а й поширюється за аналогією на інші приголосні й позиції звука щодо наголосу: *акадэмик, манэра, троллэйбус, ничэво, бэз та ін*. У живому мовленні зазначене явище було поширене в одеситів старшого покоління, проте фольклор наділяє ним і сучасних мовців Одеси: – *Изя, как мы с тобой домой поедем? – Софочка, а как ты хочешь? – А как правильно сказать: «пори» или «пориэ»? – Дорогая, таки правильно сказать «троллэйбус»;* 3) тверда вимова звука [р], спричинена, перш за все, впливом українського діалектного мовлення (південно-західні й деякі поліські і південно-східні діалекти), а також південновеликоруських говірок: *Бора, с мора, веровка, радом, пузырок* (тобто Боря, с моря, веревка, рядом, пузырек), напр.: *Приезжий на Привозе в рыбном ряду: – И шо Ви ее нюхаете? Вся рыба только с мора. – Мне далеко везти, боюсь, не доведу. – Я выму Вам кишки – довезете, а не довезете – будет шо вспомнить...* 4) гаркавість при вимові звука [р], яка зазвичай приписується євреям, що вказує на те, що значну

частину мешканців Одеси складають саме представники цієї нації: *Сагочка, догогая, дгака, стгашино, кугочка* та ін., наприклад: – *И это Вы еще не видели нашего Мойшу в дгаке! Боже мой, как стгашино его бьют!* Вказівкою на те, що цей анекдот належить до єврейських, крім гаркавості, є ще й використання суто єврейського власного імені персонажа; 5) додаткова вокалізація [12, с. 274] в особовому займеннику *мине* (мне), що може бути пояснене впливом української мови й північно-російських говорів. Натомість Є. Степанов вважає причиною виникнення цього явища «тяжіння до вживання двоскладових форм у непрямій парадигмі особового займенника першої особи однини ...під впливом української мови і, можливо, північно-російських говорів» [11, с. 123]: *Одесса. Дорогой бутик. Дама примеряет платье: – Ой, Вы знаете, мине немножко давит в груди... – А мине кажется, на Вас исключительно хорошо сидит! – Не! Вы мине не поняли... Мине жаба давит! У цьому анекдоті наявна ще одна особливість одеського мовлення – порушення правил керування, коли замість граматично вмотивованого відмінка вживається некодифікований; 6) відсутність протетичного звука [н] у формах особових займенників із прийменниками: *на ём, в ём* (замість літературних форм *на нём, в нём*). Наприклад: – *Вы знаете, Рабинович купил себе велосипед и ездит на ём таки как молния! – Шо, так бистро? – Ни, таки загзагом!* Така вимова може бути пояснена дією закону аналогії, вирівнюванням форм, оскільки в непрямих відмінках без прийменників ці займенники не набувають протетичного [н]; 7) заміна літературного звукосполучення [шт] на [ш] у словах *что, чтобы*, що пояснюється впливом українського розмовного мовлення й суржику, пор.: *До тюремной камеры посадили еврея. Співкамерники запитують: – За шо посадили? – Ой, не поверите, я политический! – Та ты шо! А шо ж ты такое против партии делал? – Та на празднике дали прочитат стих Маяковского, и я прочёл! – И шо?? Шо ты такое мог ото прочти? – Я знаю? Город будет? Я знаю? Саду цвеств?**

З-поміж лексичних засобів створення комічності особливої ваги у творенні комічності в одеському гуморі набувають: запозичення з різних мов, переважно з їдишу й української; зміну семантики лексеми; використання в одному тексті лексичних одиниць різного стилістичного забарвлення. Лексико-семантична система одеського живого мовлення, на думку Є. Степанова, «зазнає найбільших відхилень від літературної норми в напрямку використання представниками різних етносів запозичень з української мови» [11, с. 191]. Результати аналізу гумористичних міні-текстів засвідчують, що на перше місце серед запозичень виходять запозичення з їдишу, оскільки саме вони вносять у тексти суто одеський колорит з єврейськими компонентами, тоді як українізми не здатні так однозначно вказувати на одеське походження твору. Так, в анекдотах і жартах одеської тематики часто вживаються такі запозичення з їдишу, як *бекицер* (швидко), *гешефт* (вигідна оборудка, прибуток), *цимес* (жарг. щось приємне, смакота; суть чогось, квінтесенція), *цорес* (неприємності, прикрість), *тухес* (дупа), *илимазл* (невдаха, нездара, божевільний), *кецик* (шматочок), *майсы* (жарти), *кипиш* (переполох, крик, розборки), *фицкать* деньгами (розкидатися), *ша* (тихше, замовкніть), *вус* (що), *азохен вей* (вигук, що може позначати співчуття, тривогу, паніку чи невдоволення) тощо, пор.: *Рабин ругает Гершеле за склонность к пьянке. Гершеле: – Ребе, я пью, чтобы утопить свои цорес. – И утопаеш? – Ох, ребе, как они умеют плавать! Суттєвий вплив на лексичну систему російської мови одеситів справляє українська мова, адже «за умови масової двомовності лексичний вплив однієї мови на іншу може досягати чималих обсягів, оскільки лексика є найпрозорішим рівнем мовних систем» [22, с. 31]. Саме українізми, іноді набуваючи специфічних семантичних відтінків у процесі запозичення, надають комічний відтінок текстам. Українські лексеми настільки гармонійно вплітаються в одеське російське мовлення, що реципієнт не завжди помічає іншомовність того чи того слова (*юшка, шибеник, кишеня, жменя, разхристанный, цікавый, тыняются, швендят, лаяться, тулится, надьбать, нехай* та ін.), напр.: *Вы такие интересные, шо швендяйте до**

рибного ряда, купите там селедку и морочьте ее голову, а не мне. Ця репліка з реального діалогу слугує доказом гумористичності буденного одеського мовлення, його наповненості українськими (цікавий, швендяти). Значно менше мовлення мешканців Одеси послуговується запозиченнями з інших мов, наприклад, із французької в повсякденному використанні зафіксовані слова-звертання мадам, месье: *Софа обращается к сексопатологу: – Доктор, мой муж очень слаб у постели, и я просто не знаю, шо мне и делать. – А чем ви его кормите, мадам? – Та в основном картошкой... – Дорогая мадам Софа, шоб ви себе знали, шо от крахмала стоят только воротнички.*

Ще одним яскравим засобом створення комічності в тексті є зміна семантичної структури слова. Наприклад, слово *посоветовать* в одеському мовленні набуває додаткового значення «підказати» (*Ви не посоветуете, который сейчас час?*), *пойметь* – «отримати, стати власником» (*– Что вы знаете, Боря поймел такой гроб с музыкой, за который ему вряд ли мечталось. А как плакали соседи? Скажу честно. Так плакать можно только от большой зависти...*), *ум* – набуває додаткового конкретного значення «мозок» (*Из диалога на Привозе о гвяжьём мозге, который лежит на прилавке: – А по чём у Вас этот говяжий ум?*). Значного розширення значення і, відповідно, вживання в мові набуло дієслово *иметь* завдяки калькуванню фразеологічних висловів і вільних синтаксичних конструкцій із ідишу, німецької, французької, італійської, української мов, пор.: *– Ой, Яшенька, как вы себя имеете? Говорят, вы удачно женились? Кто познакомил вас с вашей женой? – Я никого не виню...; – Боря, я слышал, вы таки имеете хороший гешефт? Чем же вы занимаетесь? – Открыл виртуальную гостиницу в интернете. – Гостиницу?! Так в ней же нельзя ни жить, ни спать, ни есть. Та за шо же тогда брать деньги? – За вход и выход.* Іще одним засобом створення комічного ефекту в тексті є поєднання стилістично різнорідної лексики, як-от слів високого й заниженого стилю: *По залу для прибывших пассажиров в одесском аэропорту молодая женщина тянет пьяного мужа: – Яша, я желаю, шобы ты здох со своей водкой! У меня таки закипают мозги от мысли, как тебя дотащить до дому... – Розочка, я имею желание узнать, где мы находимся? – В аэропорту! – Розочка, а шо мы таки делаем в аэропорту? – Шо, шо. Мы из Египту возвращаемся! – Та ты шо... Ну, и как там?* Окрім стилістично несумісної лексики, надавати комічності тексту може й використання просторіччя, слів, що створені за аналогією до наявних у мові, проте не кодифікованих (*взад, туточки, тамочки тощо*): *– Молодой человек, заберите таки назад свои мысли от моего тела! И не смотрите на меня своими женатыми глазами...* З-поміж особливостей мовлення Одеси виокремлюють активне використання зменшувано-пестливих одиниць, що поширюється не тільки на іменники (*юшечка, килечка, червячок, цяточка*; а особливо власні імена: *Софочка, Борюсик, Фимочка*), а й на інші частини мови: прикметники (*старшенький, младшенький, синенький*), прислівники (*легонечко, тамочки, туточки, немножко*) та ін.: *Одесситка сделала базар и, стоя в центре двора, делится мыслями с соседкой: – Была на Привозе, купила два кило синеньких, сделаю рагу... Кило бичков: старшеньких пожарю, а младшеньких отварю на юшечку...* Для російської мовленнєвої практики така кількість пестливих лексем не характерна: «частотність використання демінутивів у російському мовленні Одеси відповідає частотності вживання демінутивів у всіх самостійних частин мови в українській мові, а не російській» [23, с. 102].

Особливості фразеологічної підсистеми одеського мовлення обумовлені російсько-українською диглосією, тривалими й тісними контактами мешканців міста з носіями німецької, італійської, французької та інших мов. Саме це спричинило появу фразеологічних запозичень, кальок і напівкальок у мовленні одеситів. Тексти комічного змісту використовують насичені гумором українські фрази: *аж гай шумит, байдыки бить, горобцам дули давать, попасть в халепу, ловить гав* та ін., а також вельми колоритні кальковані сталі вислови *делать базар* (з франц.), *такова се ля ви* (з франц.), *иметь интерес* (можливе запози-

чення з їдишу, німецької, французької, італійської або української), *иметь вырванные годы* (з їдишу) тощо, напр.: *Мошенница решила сделать вырванные годы старику-водителю и стала допытываться от него, почему, мол, люди едут стоя и что вообще за беспредел* (цит. з <http://dumskaya.net/post/o-gorodskih-sumasshedshih/author/>). Водночас поміж ідіом, вживаних носіями міського койне Одеси, існує значна кількість власне одеських, специфічних фразеологізмів, які є своєрідною візитівкою мешканців цього міста: *делать беременную голову / мозг, вас здесь не стояло, две большие разницы, делать кислую морду, разоряться без копейки денег* та ін.: – *Посмотри, дорогая, какой у меня сегодня отличный улов! – Таки не делай мне беременный мозг! Тетя Соня видела, как ты заходил в рыбный магазин! – Ну, подумал, зачем нам столько... часть решил продать, конечно.*

Морфологічні відхилення від мовної норми в одеському гумористичному мовленні також спричинені переважно впливом мов національних меншин Одеси – явним чи прихованим. Так, завдяки контактуванню російської з неслов'янськими мовами відбувається заміна перехідних дієслів семантично близькими неперехідними: *где вы сохнете белье, ты мне устал своей ревностью, не дрожи диван: ты лопнешь все пружины* й под. На думку Є. Степанова, «мовленнєвими візитівками Одеси довгий час уважають помилки в уживанні доконаного та недоконаного видів дієслова, дієслів одно- та різноспрямованого руху», що пояснюється контактуванням російської з мовами, у яких відсутня категорія виду дієслова і не розрізняються дієслова руху за спрямованістю дії [11, с. 422], пор.: *людям некуда стоять* (замість *стать*), *вы мне будете не верить* (замість *не поверите*), *перестаньте сказать* (замість *говорить*), напр.: *В одесский загс заходит старый еврей и пишет заявление на смену фамилии. Все в шоке: «Зачем тебе такая морока?» – Вы мне будете не верить, но я вчера таки нашел готовую могильную плиту! У пересічних мовців, обізнаних з літературною нормою російської мови, така граматична недоречність викликає усмішку. Також до засобів створення комічного ефекту в текстах одеського мовлення належать уживання одних граматичних форм дієслів замість інших (*Что ты мог ото прочти*, де замість наказового способу має вживатися форма інфінітива *прочеть*), використання просторічних форм на зразок *пошлите* замість *идемте* (*Одесса, Дерибасовская. По ней мечется взмыленный интеллигент. Подскакивает к одесситу: – Вы не знаете, где находится почта? – Знаю. А зачем она вам? – Хочу послать деньги родителям в Москву. – Пошлите со мной. – Нет! Я вас не знаю! – Не бойтесь, пошлите со мной! – Нет! Ни в коем случае! Вы меня обманете! – Ну ладно, если ты из Москвы, скажу тебе по-русски: идемте со мной! Я покажу, где почта!* Таким чином, комізм цього діалогу будується на омонімічному збігу форм наказового способу від дієслів *пойти* і *послать*, що й викликає заперечення в одного зі співрозмовників. Водночас одесит усвідомлює невідповідність свого мовлення літературній нормі, виправляючи просторічну форму на унормовану).*

Доказом різноспрямованості мовних контактів російського мовлення Одеси слугують і відхилення від граматичної норми у вживанні відмінків, що створює, по-перше, комічність у звучанні тексту, по-друге, відчуття, що мовець недосконало володіє граматиною російської мови (*мог стать академик, эти слова не выходят из мой рот, с радостью на лицо*). В аналізованих текстах автори (записувачі) інколи зумисне зловживають нехтуванням морфологічними нормами, нагромаджуючи помилкові форми в межах одного міні-тексту, пор. у замальовці: *Одесский двор. Маленький Эмик: – Мама, мама, я хочу мороженое! Тетя Песя: – Кто вчера лопнул стакан? Кто рассонил папа? Кто выпрыгнул кошка через форточка? Кирпич тебе, а не мороженое!* Цей текст акумулював у собі значну кількість граматичних аномативів, що здатні внести в текст елементи комізму: вживання некодифікованих суфіксів у дієслівних формах, використання прямого відмінка у всіх позиціях іменника, а також створення неологізму на позначення дії «розбудити» та ін.

До мовленнєвих особливостей одеського мовлення належить вживання прислівників із прийменниками за аналогією до прийменниково-іменникових моделей: *об где, между здесь, на уже, об там*, напр.: – *Песя, на когда вам нужны эти туфли? – На уже! – Ну, на вчера я вам таки не сделаю. Приходите завтра после пяти...* На нашу думку, це явище може пояснюватися впливом української мови, у якій літературною нормою закріплена значно більша кількість адвербіативів, створених за моделлю префікс + прислівник, ніж у російській мові: *відколи, надалі, відтоді, відсьогодні, дотепер, замало, позаторік, назавтра* та ін. Одеське мовлення значно розширило застосування цієї словотвірної моделі, що для носіїв російської мови видається незвичним, а часто й комічним.

Серед граматичних прийомів створення комічного контексту виокремлюються властиві виключно одеському розмовному мовленню відхилення в дієслівному керуванні, що полягають в заміні прийменника *о* на *за* під впливом української мови, пор.: *спросить за проблему, говорить за осторожность, рассказывать за мадам, послушать за просьбу* й под. Наприклад: *Одесское такси. Водитель отчаянно лихачит. Сара делает ему замечание: – Водитель, вы бы не могли ехать осторожней? Меня дома ждут 8 детей! – Ха! И вы говорите мне за осторожность!* Водночас в одеському мовленні поширені й інші конструкції, в яких відбувається додавання прийменника (*я с тебя удивляюсь* замість *я тебе удивляюсь*) або ж, навпаки, заміна прийменникової конструкції на безприйменникову (*Памятка в туалете в одной еврейской семье: «Не сиди просто так, думай что-нибудь»*, хоча в літературній російській мові нормативним вважається словосполучення з орудним відмінком з прийменником *о*).

Створенню комічного ефекту сприяє й такий поширений у мовленні одеситів прийом, як поширення дієслівної форми однокореневим іменником, якого літературна норма не передбачає: *спрашивай вопросы, спрашивается вопрос*. Така тавтологія підкреслює емоційність тексту, його розмовно-просторічний характер, напр.: – *Ты говоришь, он тебя обмахлевал. Тогда спрашивается вопрос: почему ты не отреагировал? – Кито? Я? Хорошенькое дело, а кито упал?* Стилiстично близькою до цього засобу вважаємо заміну одного з компонентів словосполучення на семантично близький: *скажи на вопрос* (замість «ответь на вопрос»), *замолчите своего Леву* (замість «успокойте своего Леву»). Відхилення від граматичної норми в цих фразах полягає в заміні перехідного дієслова на неперехідне або навпаки, що підсвідомо збентежує реципієнта, примушує його усміхатися: – *Фима, от ты мне скажи на вопрос: почему женщины меньше пьют, чем мужики? – Софочка, таки все просто... Женщины в основном все красавицы!*

Поширеність конструкцій із дієсловом *иметь* у мовленні одеситів пояснюється тим, що у самому місті та на його околицях у XIX – першій половині XX ст. функціонували так звані «мати-мови», на відміну від східнослов'янських «бути-мов»: грецька, їдиш, німецька, французька, італійська, польська, болгарська та деякі інші [11, с.434]. У сучасному мовленні такі конструкції активно використовуються мовцями на позначення різноманітних модальних значень: *я имею вам кое-что сказать, имеете себе позволить, имеем потерять много денег* і под. Пор.: *Советский уровень жизни таки самый высокий в мире. Какая из акул капитализма имеет себе позволить таскать во рту двести грамм золотых зубов? За аналогією до зазначених конструкцій побудовані й такі словосполучення, як буду делать вам стыдно, сделайте себе лучше петь, сделал мне нечем кушать*, у яких чітко відчувається вплив романських і германських мов, однак на російськомовному ґрунті вони набувають комічного звучання: – *Сёма, поддержи мой макинтош, в ём семачки. Я покажу этому фраеру, как бушует Черное море... – Сёма, отдай мой макинтош. Семачки возьми себе. Этот фраер сделал мне нечем кушать*. У російському літературному мовленні такі структури передаються за допомогою підрядної частини складнопідрядного речення (Этот фраер сделал так, что мне нечем кушать) і, таким чином, втрачають компонент експресії.

Не властиві російській мові й конструкції «дієслово + інфінітив», які досить широко вживаються в мовленні мешканців Одеси (*видели вас тут стоять, видели тебя идти*). Кодифікованими відповідниками їм є структури з дієприкметником у формі орудного відмінка на місці інфінітива (*видели вас стоящим тут, видели тебя идущим*), однак нормативні конструкції через свою нейтральність, повну відсутність емоційного компонента втрачають привабливість із погляду творців і записувачів гумористичних текстів, тому в анекдотах, жартівливих висловлюваннях перевага надається саме словосполученням з інфінітивом, напр.: – *Вы не видели тут стоять мою дочь? – Нет, мы таки видели идти вашу мать!* Водночас, активні дієприкметники в російській літературній мові частіше вживаються в письмових стилях (науковому, офіційно-діловому), ніж у розмовному мовленні, а тому такі конструкції з інфінітивом, крім експресивної функції, виконують ще й функцію економії мовних засобів, тобто суттєво скорочують зусилля мовця.

Синтаксична контамінація здатна породжувати нестандартні й експресивні вислови, які, у випадку набуття ними комічного звучання, активно проникають в гумористичні тексти, пор.: *замолчите свой рот – замолчите + закройте свой рот; берешься за кушать – берешься за еду + начинаешь кушать; можно вас на минутку спросить – можно вас на минутку (отвлечь) + можно вас спросить* тощо. Саме це явище належить до найпопулярніших мовностилістичних прийомів в анекдотах на одеську тематику: – *Симочка, можно вас на минутку спросить? С чего это вы носите обручальное кольцо не на той руке? – Смешно сказать! Я вышла замуж не за того человека.*

Використання прийменника перед формою інфінітива також належить до поширених прийомів творення комізму в тексті. На думку Є. Степанова, це явище є своєрідним «новим супіном» в одеському міському койне й полягає у вживанні інфінітива замість девербатива, причому не тільки у функції обставини мети [11, с.439-440]: *он думает об выпить, берешься за кушать, ехать за увидеть, объявление про продать топор, выбирать на украсить зал* тощо. Напр.: – *Поверьте, Боря! Мне не надо ехать в Париж за увидеть улыбку Джоконды! Мне достаточно спросить у моей Сары, куда она девала наши деньги...*

Проаналізувавши найчастотніші засоби творення комічного ефекту в гумористичних міні-текстах на одеську тематику, можемо стверджувати, що їхні автори ретельно відбирають із наявних в одеському міському мовленні лінгвальних особливостей найбільш яскраві, колоритні, експресивні, які дозволяють в максимально стислому тексті відобразити всі характерні риси мовлення Одеси. Джерелами таких особливостей слугували всі мови, носії яких заселяли місто впродовж його існування: їдиш, українська, німецька, грецька, французька, італійська, польська, болгарська та деякі інші. А отже, насичене значною кількістю вкраплень з інших мов, одеське мовлення є впізнаваним і слугує підґрунтям для створення цілого пласту гумористичних текстів, що не лише не втрачає своєї популярності з плином часу, а й адаптується до новітніх технологій фіксації текстів.

Література

1. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 288 с.
2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с.
3. Борев Ю. Комическое / Ю. Борев. – М.: Искусство, 1970. – 268 с.
4. Походня С. И. Языковые средства и виды реализации иронии / С. И. Походня. – К.: Наукова думка, 1989. – 128 с.
5. Шмелева Е. Я. Русский анекдот: Текст и речевой жанр / Е. Я. Шмелева, А. Д. Шмелев. – М.: Языки славян. культуры, 2002. – 144 с.

6. Денискіна Г. О. Мовно-жанрова еволюція анекдота в газетних текстах / Г. О. Денискіна // Наукові записки Інституту журналістики. – К.: Вид-во Інституту журналістики, 2007. – Т. 26. – С. 227–230.
7. Шумейко О. А. Мовні засоби творення комічного в сучасній українській поезії (на матеріалі творів другої половини ХХ століття): Автореф. дис. ...канд. філол. наук / О. А. Шумейко. – Х., 2006. – 20 с.
8. Калита О. М. Мовні засоби вираження іронії в сучасній українській малій прозі : Автореф. дис. канд. філол. наук / О. М. Калита. – К., 2006. – 23 с.
9. Корнева Л. Про деякі типологічні риси українського анекдоту / Л. Корнева // Філологічні науки: Зб. наук. праць / Полтавський державний університет ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2009. – Вип. 1. – С. 55–61.
10. Пришва Б. Г. Засоби гумору в творах Остапа Вишні / Б. Г. Пришва. – К.: Вид-во при Київськ. ун-ті, 1977. – 118 с.
11. Степанов С. М. Російське мовлення Одеси: Монографія / С. М. Степанов; За ред. д-ра філол. наук, проф. Ю. О. Карпенка. – Одеса: Астропринт, 2004. – 496 с.
12. Мечковская Н. Б. Русский язык в Одессе: Вчера, сегодня, завтра / Н. Б. Мечковская. – Russian Linguistics, 2006. – С. 263–281.
13. Стецюченко А. Как говорят в Одессе / А. Стецюченко, А. Осташко. – [Електронний ресурс], режим доступу: www.odessit.com/media/odessa/1/russian/76.htm
14. Смирнов В. Одесский язык / В. Смирнов. – Одесса: Полиграф, 2008. – 95 с.
15. Лищенко Н. Ф. Одесский городской текст и карнавальная традиция / Н. Ф. Лищенко // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. – Вип. 4.13 (104). Філологічні науки. – С. 134–139.
16. Вершик А. О русском языке евреев / А. Вершик. – Die Welt der Slaven. – XLVIII. – 2003. – P. 135–148.
17. Кабанен И. Одесский язык : больше мифа или реальности? / И. Кабанен // Slavica Helsingiensia, University of Helsinki, Department of Modern Languages. – Helsinki: University of Helsinki, 2010. – С. 287–298.
18. Аеров М. Одесский язык / Михаил Аеров. – Мигдаль Times. – № 40 – [Електронний ресурс], режим доступу: www.migdal.ru/article-times.php?artid=3334&print=1
19. Юдин А. Украинская Одесса / А. Юдин // Неприкосновенный запас. – № 3. – 1999. – [Електронний ресурс], режим доступу: <http://magazines.russ.ru/nz/1999/3/udin.html>
20. Золотарёва Е. А. Проблемы коммерциализации «одесского смеха» / Е. А. Золотарева // Докса. Збірник наукових праць з філософії та філології. – Вип. 3. Гносеологічний антропологічний вимір сміху. – Одеса: ООО Студія “Негоціант”, 2003. – С. 186–191.
21. Аеров М. История евреев Одессы в городском фольклоре / Михаил Аеров // Мигдаль Times. – 2004. – [Електронний ресурс], режим доступу: <http://www.migdal.org.ua/migdal/methodology/3766/3780/>
22. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх / Пер. с англ. А. К. Жолковского // Новое в лингвистике. – Вып. 6: Языковые контакты. – М.: Прогресс, 1972. – С. 25–60.
23. Степанов С. М. Українські запозичення в лексичі та фразеології російського мовлення Одеси / С. М. Степанов // Одеський лінгвістичний вісник. – № 6. – Т. 1. – 2015. – С. 99–104.

Анализируются специфические черты речи, вызванные мультикультурной и полилингвистической средой Одессы, которые служат элементами создания комизма в юмористических текстах малых форм. На богатом фактическом материале рассмотрены фонетические, лексические, морфологические и синтаксические особенности; установлены языки, послужившие источниками анализируемых речевых явлений. Определены наиболее продуктивные и наиболее распространенные модели, содействующие созданию комического эффекта.

Ключевые слова: *поліязычие, мовна інтерференція, граматична категорія, ідиш, запозичення.*

The subject of analysis is specific features of speech generated by multicultural environment of Odessa, which are serving as the elements of creating humour in comic texts. On rich factual material phonetic, lexical, morphological and syntactic features are considered; set languages that served as sources for analyzed speech phenomena. The most productive and the most popular models, contributing to the creation of comic effect, were identified.

Keywords: *multilingualism, language interference, grammatical category, Yiddish, borrowings.*

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ИСТОЛКОВАНИЯ ТЕКСТА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Предметом розгляду у цій статті є герменевтичні принципи і методи, які необхідно враховувати у практиці інтерпретації текстів у навчальному процесі. Їх огляд супроводиться ілюстраціями застосування у перекладацьких коментарях С. Аверинцева до «Святого Письма».

***Ключові слова.** Герменевтика, інтерпретація, розуміння, герменевтичний принцип, герменевтичний метод, методика викладання літератури.*

Истолкование текста базируется на определенных принципах, которые сформулированы в философии, теории и практике герменевтики, концепциях дискурсивного анализа. Целью данной статьи является обзор принципов и методов истолкования текста, которые с необходимостью должны учитываться в практике филологического образования в высшей и средней школе. Работа герменевтических принципов продемонстрирована на материале переводческих комментариев С. Аверинцева к Священному писанию.

Безусловно, в основе герменевтического истолкования лежат логические законы разворачивания мысли: анализ и синтез, индукция и дедукция, правила построения умозаключений разных видов и принцип непрерывности цепочки умозаключений, правила тождества и различия, соотношение абстрактного и конкретного, общего и отдельного, сравнение, аналогия и др., которые присутствуют уже в правилах Гиллеля (1 в. до н.э.).

Здесь мы остановимся на основных позициях, отражающих специфику именно герменевтического мышления, которые представлены в трудах классиков герменевтики, развиты в работах Э. М. Бахтина, Г. Шпета, Г. Гадамера, П. Рикера, В. Нишанова, С. Васильева, А. Ракитова, Г. Богина, Е. Юркевич и др. Типологии пересекаются, поскольку они выведены на разном материале, а авторы стоят на разных позициях. Так, например, Э. Бетти в качестве первого канона герменевтики называет имманентность герменевтического масштаба, т.е. надо исходить из духа, который заложен в формах, но не прилагать к ним внешних критериев, тогда как общим местом современной герменевтики является положение о влиянии личности реципиента на извлекаемый смысл. Исходя из этого, здесь представлены те, которые принимаются большинством авторов, формируя поле консенсуса. Их ядро составляют принципы, разработанные классиками герменевтики, вокруг которого расстраивается методологическое поле современной герменевтики. Понятно, что не всегда методологические базовые положения именуется в работах принципами, но они могут быть определены этим термином в дидактических целях.

Важнейшим принципом, обуславливающим само бытие герменевтики, является подразумеваемый всегда, но прямо и однозначно сформулированный М. Хайдеггером:

Принцип непонимания, незнания, неосвоенности. некоторой «сокрытости» смысла (еще Сократ ввел формулу «ученого незнания», необходимости постановки вопроса, с которого начинается познание), а отсюда:

- Принцип абсурдности аргументации очевидной истины. Действительно, интерпретация начинается там, где имеется некоторое непонимание. Бритва Оккама гласит: не умножай сущность без надобности. Например, преподаватель должен избегать заданий на поиски смысла рассказов, требующих простого пересказа.

- Принцип соотнесения текста с отражаемым бытием (Р. Бульгман, Б. Шварц), что обусловлено самой целью интерпретации: читатель стремится понять текст не ради текста,

но ради понимания жизни (ср. «над вымыслом слезами обольюсь»). Нерационально интерпретировать текст из неизвестной области.

- Принцип актуальности понимания, т.е. перенесения чужой мысли в актуальность интерпретатора (Э. Бетти) – так или иначе любой текст читатель примеряет на себя; так, например, деревенская учительница в 50-е годы 20 в. прокомментировала текст о необходимости мыть фрукты под проточной водой следующим образом: это в городе, а мы просто срываем, обтираем и едим.

- Принцип веры: «Верь, чтобы понимать» (Августин) – сохраняет свою актуальность, поскольку релевантен не только для сферы толкования священных текстов, применительно к которым и был сформулирован, но даже в сфере научного дискурса. Полагаем, что с ним связана современная идея герменевтического соответствия, которое предполагает настроенность реципиента на объект восприятия.

- Принцип герменевтического круга, т.е. соотношения части и целого (М. Флаций). Позже утверждается в форме герменевтической спирали (Г. Осборн), поскольку с каждым новым кругом понимание поднимается на более высокую ступень. В современных исследованиях принцип герменевтического круга толкуется как тотальный метод герменевтики.

- Принцип контекстуальности, т.е. установление значения путем обращения к окружению – ближнему и дальнему (Гиллель, Августин); в наше время расширен за счет явления интертекстуальности и еще шире – вертикального контекста: учет культурно-исторических факторов, относящихся как ко времени создания текста, так и его истолкования (в отличие от текстуального окружения – горизонтального контекста).

- Принцип учета цели текста и замысла автора (М. Флаций). В период доминирования структурализма подвергался сомнению, но в наши дни присутствует в интерпретации текстов разных сфер: публицистической, рекламной, официальной, научной, художественной.

- *Принцип зависимости произведения от внутренней и внешней жизни автора (Ф. Шлейермахер) – и связанный с ним:*

- *Принцип трансляции подсознательного автора в текст (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей). В связи с развитием различных школ психоанализа в 20 веке активно применяется в литературной герменевтике.*

- Принцип конгенитальности, т.е. соразмерности творческого потенциала автора и читателя (Августин). Кажущаяся безусловность принципа нарушается фактами истории науки: известно, что некоторые открытия совершены по причине неправильного понимания исходной концепции.

- *Принцип диалогичности (Ф. Шлейермахер). Позже М. Бахтин создает концепцию диалогичности текста, что существенно расширяет поле участников диалога: текст говорит не только с автором и читателем, но и с другими текстами, другими интерпретаторами, объективным миром.*

- *Принцип единства лингвистического и психологического истолкования (Ф. Шлейермахер). Необходимость учета личности интерпретатора и преодоления его субъективности является сегодня краеугольным камнем герменевтики.*

- *Принцип интерпретационных гипотез (Ф. Шлейермахер). Позже получает переосмысление в принципах Э. Гуссерля, М. Хайдеггера и Г. Гадамера:*

- *Принцип горизонта истолкования (Э. Гуссерль) – образного представления бесконечности движения к смыслу;*

- *Принцип предпонимания (М. Хайдеггер, Г. Гадамер), которое уточняется по мере проникновения в смысл.*

- Принцип ограниченности (И. Кант, Ф. Шлейермахер), открытости (Э. Гуссерль, Г. Гадамер) и вариативности (Горгий – 5 в. до н. э., Р. Ингартен, П. Рикер) истолкования.

- Принцип приращения смысла в процессе интерпретации (В. Виноградов, И. Арнольд): возможность порождения нового смысла в социальной коммуникации: возможность выявления потенциального смысла в последующие эпохи.

- Принцип учета типа текста – стиль, жанр (Э Хирш), который вызывает определенные ожидания и готовность интерпретатора к восприятию ввиду имеющегося у него опыта.

Методы герменевтики, сформировались в процессе герменевтической практики, осмыслены в трудах классиков герменевтики, философов, лингвистов и литературоведов, в различных отраслях герменевтики с учетом специфичности предмета истолкования. Здесь мы остановимся на универсальных методах, приложимых к разным герменевтическим сферам.

В наиболее общем виде методы могут быть классифицированы на три типа: интуитивный (неосознанное озарение), дискурсивный (текстуально обусловленный, выведенный), интроспективный (рефлексия: почему я так вижу?). Их можно рассматривать и как этапы: интуитивное схватывание базируется на знании языка, дискурсивный фактор (рациональный) необходим для восстановления имплицитного содержания, а рефлексия может применяться для убеждения себя в правильности интерпретации (или отсутствовать).

В истории герменевтики методы группировались по преимуществу вокруг двух центров: интуитивности и дискурсивности. К полюсу интуитивности тяготеют магическая интерпретация в древнеиндийской герменевтике, духовная у Ф. Аквинского, дивинаторный метод у Ф. Шлейермахера, сопереживание, вчувствование у В. Дильтея, схватывание у Э. Гуссерля, пред-понимание (вытекающее из знания языка) у М. Хайдеггера.

Полюс дискурсивности представлен: семантико-этимологической интерпретацией древнеиндийской герменевтики, буквальным методом в иудаистической и эллинистической традициях, позже у Фомы Аквинского, и как сравнительно-аналитический метод у Ф. Шлейермахера, который и получил развитие в дальнейшем.

В современных работах обсуждаются следующие.

Сравнительно-аналитический (лингвистический и историко-культурный). Он нацелен на раскрытие значения речевых фрагментов с учетом историко-культурного контекста создания данного текста. Безусловно, это ведущий, рациональный метод интерпретации. Он является основным в современной школьной практике.

Психологический метод. Предполагает учет субъективной личности автора, его психического склада, условий жизни и т. п. Ф. Шлейермахер считал его основным, подчиняя ему грамматический (т.е. лингвистический). Проникновение в сознание и даже в подсознание автора плодотворно при истолковании в первую художественного произведения, однако не следует пренебрегать опасностью субъективности такого истолкования.

Аллегорический метод. Он возникает из необходимости толковать темные места Библии, но сохраняет свою актуальность для анализа любых форм иносказаний. В школьной практике этот метод актуален при интерпретации басен, сказок, пословиц, фантастической литературы.

Анагогический (эсхатологический) метод. Он возникает в Библейской экзегезе – как истолкование текста Священного Писания в контексте конца света, однако применим и сегодня, при этом не только в специальных жанрах (гадания, предсказания), но и в виде прогнозирования будущего на основе текстов влиятельных личностей, принятых законов и т. п.

Метод подозрения. Провозглашен П. Рикером, хотя применялся всегда при поиске подтекста (его иногда называют методом сомнения). Суть метода состоит в поиске скрытого смысла. Актуальность данного метода несомненна применительно к политическим, рекламным и другим текстам, в основе которых лежит манипулирование сознанием.

Метод доверия. Без определенного доверия к тексту герменевтический процесс невозможен в принципе: читатель просто не обращается к таким текстам. Особенно очевидно это при выборе газет, телевизионных каналов – именно по принципу доверия. При смене политического курса средство массовой коммуникации теряет своих зрителей и обретает других. Принцип доверия и подозрения связаны между собой. Так, если читатель не доверяет источнику, он подозревает его, как говорится, на голом месте.

Дивинаторный метод. Ф. Шлейермахер понимал под ним непосредственное творческое схватывание смысла, называя его «женским» и ставя его выше сравнительно-аналитического («мужского»). Этот метод не только доминирует при восприятии художественного текста обычным читателем, который читает ради удовольствия, но является ведущим при восприятии поэзии, где именно вчувствование определяет смысл.

Метод объективации смысла. Здесь имеется в виду соотношение текста с объектом текста, но, поскольку этот объект по определению является феноменом сознания интерпретатора – другого ему не дано, поэтому метод объективации может быть назван методом присвоения.

Метод перевода. Он предполагает не только перевод на родной язык, но также перевод текста на личный языковой код, потому иногда определяется как метод перефразирования.

Рефлексивный метод может сопровождать все остальные, поскольку представляет собой внутреннюю аргументацию принимаемой интерпретации.

Учет историчности самого момента процесса толкования приводит к различению синхронического и диахронического методов – по аналогии с синхронической и диахронической лингвистикой.

Синхронический метод предполагает восприятие текста в данный конкретный момент времени. Диахронический метод учитывает историю интерпретации и даже историю воздействий текстов на социум – применяется, как правило, в научных работах, в учебном процессе, в библейской экзегетике с целью аргументации правильности собственной позиции.

Отбор принципов и методов истолкования обусловлен интерпретируемым текстом, задачами, которые поставлены перед интерпретатором и безусловно личностью интерпретатора. Покажем на примере переводческих комментариев С. Аверинцева к Священному Писанию (Аверинцев С. Собрание сочинений. Переводы. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2004. – 500 с.).

Истолкования у С. Аверинцева являются инструментом переводческой деятельности, что обуславливает выбор единиц для комментария: интерпретируются только те единицы, которые имеют неоднозначное содержание, некоторый потаенный смысл, ореол, полемическую историю интерпретации, — с целью аргументации сделанного переводчиком выбора.

Толкования в комментариях нацелены на освоение идиоэтнического ореола в языке оригинала (интерпретация лексем ограниченного употребления, семантики и концептуального содержания спорных мест, метафор и символов, стилистической специфики), преодоление культурно-исторического барьера (характеристика терминов культуры, обычаев, собственных имен, исторических событий, природных объектов), приближение к теологическому уровню понимания смысла (анализ Ветхозаветных рефлексий, Новозаветных верований).

Методология интерпретации строится С. Аверинцевым на принципах смысловой адекватности оригиналу, историчности (толкование понятий с позиций исторического времени событий текста), традиционности (учет выработанной в истории богословия традиции восприятия Священных текстов), культурно-исторического диалога

(включенность коллизий Священных текстов в духовную жизнь человечества), вариативности (возможность разночтений), предела истолкований (невозможность понимания). Технически толкование включает этимологические приёмы, сравнение с другими языками, акцентуацию историко-культурных связей, использование горизонтального и вертикального контекстов, отсылки и полемику. Покажем на примерах.

Следуя принципу историчности, С. Аверинцев разъясняет положение о чудотворстве и экзорцизме Иисуса (Мк 1:27 *И нечистым духом отдаёт повеления*) с позиции разных эпох. Отмечается, что чудотворение выступает как будничнейший фон евангельских повествований. Древние и средневековые читатели не имели с ними затруднений: христиане рассматривали их как знамения богочеловеческого достоинства Христа, антихристианские полемисты видели в этом магию и осуждали ее. В эпоху Просвещения, когда наука отвергла чудеса, возникает попытка их аллегорического толкования, которое С. Аверинцев аргументированно отвергает. Он подчеркивает, что лица, способные к чудотворению, как например, Иоанн Кронштадский, каждодневные чудотворения которого документированы, запоминаются в памяти народной, которая во времена евангельские была куда более устойчивой, чем в наше. Так интерпретатор склоняет и рационального читателя к вере в Иисуса как чудотворца (с. 226–228).

С. Аверинцев очень бережно относится к тексту и существующей традиции, важность которой для религиозного сознания трудно переоценить. Осуществляя перевод с языка оригиналов, он сравнивает текст с традиционными русскими переводами и в случае расхождения комментирует отступление от них или вынужденную уступку на основе тщательного семантического, стилистического, культурно-исторического анализа. Так, употребление предлога *от* в названии *От Марка святое благовестие* автор объясняет устоявшейся в церковно-славянском языковом обиходе традицией, хотя греч. *ката* передается обычно предлогами *по, согласно, сообразно*, более того, стали привычными апасионаты Баха «Страсти по Матвею», «Страсти по Иоанну», да и новейшие переводы этому следуют. Однако, по мнению С. Аверинцева, частотное и опошленное газетами «страсти по...» искажает простой логический смысл предложенной конструкции оригинала, что и обуславливает выбор в пользу формы «от Марка» (с. 206).

Вместе с тем, следуя принципу смысловой адекватности древнееврейскому оригиналу, в Псалме 21/22:22 С. Аверинцев употребляет термин *бычьих рога* вместо *рог единого рога*, который употребляется в Синодальном переводе и Септуагинте. Несмотря на традицию, он считает нецелесообразным приращивать смысл мифологическим образом (с. 457).

Культурно-исторический диалог вписывает Священное Писание в духовную жизнь человечества на протяжении тысячелетий. Например, в комментарии размеров горчичного зерна и растения горчицы автор замечает: «Метафорическое обыгрывание контраста между малостью семени и величиной того, что вырастает из семени, встречается и в античной литературе, например, у Сенеки» (с. 239), который жил во времена Иисуса Христа.

Современная теория герменевтики в основу герменевтического искусства полагает принцип вариативности толкования / понимания. Безусловно, перевод древних, к тому же глубоко метафорических текстов, с необходимостью обречен на вариативность, учитывая существенное пересечение картин мира. Например, в комментарии к слову *насущенный* (с. 203) С. Аверинцев указывает, что греческое слово оригинала *επίουσιος* вызывало затруднение уже у древних толкователей. Оно может значить а) «необходимый», б) «на этот день», в) «на грядущий день».

Широко фиксируется возможность вариативного толкования неясных мест в Псалмах Давидовых. Например: *на гиттит* – предположительно музыкальный термин. Остается

вопрос: есть ли это название музыкального инструмента или обозначение мелодии? (с. 456); *Господи, спаси царя* – По другому возможному пониманию, принятому, например М. Бубером и А. Шураки – «*Спаси нас, господи, царь*», в таком случае речь идет о царском достоинстве Самого Бога.

И наконец, последним из установленных нами принципов, которыми руководствовался С. Аверинцев, является принцип предела толкования / понимания. Он манифестирован в комментариях эпистемическими маркерами *по-видимому, нелегко, то ли, не переводимое, возможно* и т.п., Например, *синагогальный старейшина*: аспекты обозначаемого этим термином статуса не вполне ясны из источников и являются предметом дискуссий (с. 244); *Воанегрес*: передача семитской лексемы, которую нелегко идентифицировать; по-видимому, араб. [бенеи рэгэш] (с. 235); *малахат*: значение неясно, обычно понимается как терминологическое указание для исполнения (с. 459); *маскил*: неясный жанровый термин (с. 458); *Иедуфуну* – это имя собственное может быть только предметом догадок (с. 460) и др.

Конкретные методы и приемы интерпретации темных мест у С. Аверинцева разработаны в пределах в классического сравнительно-исторического метода, метода объективации смысла, перевода и рефлексии, но специфика текста обуславливает использование аллегорического, эсхатологического и диахронического. Доминируют прямые толкования, отсылки и полемика, этимологические анализ, сравнение с другими языками, учет горизонтального и вертикального контекста. В комментариях С. Аверинцева присутствуют все виды истолкования, которые являются привычными для русской традиции: лексико-семантические, стилистические, историко-культурные, концептуальные.

Как отмечал С. Аверинцев, в своем труде приближения Священного Писания он ставит задачу «заботливо убрать с узкого пути каждый лишний, случайно оказавшийся там камешек», сохранив при этом необходимость промысливания «трудного библейского слова» [с. 306–308]. Собранные в комментариях интерпретации просвещают читателя и просветляют его.

Перечень принципов и методов в литературе не конечен, при этом понятия методы, принципы, механизмы, техники пересекаются. Последнее не столь важно для практики истолкования текстов в учебной аудитории. Важно осознанное применение преподавателем герменевтических инструментов, установленных на протяжении более чем двухтысячелетней практики истолкования текстов и ее осмысления, которые помогут ему руководить сложным процессом восприятия текста, избегая превращения «конфликта интерпретаций» в межличностный конфликт.

Предметом внимания в данной статье являются герменевтические принципы и методы, которые необходимо учитывать в учебной практике интерпретации текста. Работа герменевтических принципов продемонстрирована на материале переводческих комментариев С. Аверинцева к Священному писанию.

Ключевые слова. *Герменевтика, интерпретация, понимание, герменевтический принцип, герменевтический метод, методика преподавания литературы.*

The attention of this article is concentrated on hermeneutic principles and methods, which must be taken into consideration while the teaching practice of text's interpretation. The work of hermeneutical principles is demonstrated on the basis of S. Averintsev's translation of the Holy Writ.

Key words. *Hermeneutics, interpretation, understanding, hermeneutical principle, hermeneutic method, methodology of literature teaching.*

ДИСКУРС ГРОШОВИХ ВІДНОСИН ЯК ЯВИЩЕ ГРОШОВОЇ КУЛЬТУРИ ЕТНОСУ

У статті з точки зору проблематики вивчення мовної особистості розглянуто вид економічного дискурсу, який становить соціокомунікативну вербалізацію історико-економічного, панфілософського феномену грошових відносин та відбиває стійкі риси національної грошової культури. Аналізується зв'язок дискурсу грошових відносин із відомими різновидами дискурсу: інституційним та персональним, професійним усним та писемним, науково- та загально-гуманітарним, упередженим та ритуалізованим. Робиться висновок про «клаузне розширення» як унікальність дискурсу грошових відносин та описуються перспективи дослідження існуючих на сьогодні типів цього дискурсу: нумізматичного, електронного, криптовалютного та біржового.

Ключові слова: мовна особистість, економічний дискурс, дискурс грошових відносин, грошова культура.

Опис мовних структур крізь призму універсального знання людини про світ, через накопичений мовцем вербальний та невербальний досвід, у безпосередній взаємодії з навколишнім середовищем формує когнітивний підхід у дослідженні феномену мовної особистості, яка розглядається не лише з точки зору мовної поведінки, а й у сукупності усіх процесів, що на неї впливають [3, с. 22], – психічних, культурних, історичних, просторово-часових, етнічних, ідеологічних, філософських, соціальних, економічних, політичних, прагматичних і комунікативних процесів.

Взаємодія когнітивних просторів (концептуальних та національно-мовних картин світу із різноманітним мовним особистостями, які їх складають) здійснюється за допомогою мовної діяльності людей певних лінгвокультурних спільнот. Традиційно вважається, що утворювана таким чином соціально-комунікативна діяльність, репрезентована певними текстами та ситуацією спілкування [13], відбиває широке поняття *дискурсу*, яке з позицій комунікативної лінгвістики осмислюється у межах двох глобальних підходів: 1) дискурс розглядається з позиції утворення як тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, який має різні форми прояву (усну, письмову, внутрішню, паралінгвальну тощо) і 2) дискурс з позиції сприйняття, який виступає «текстом, зануреним у життя» з усіма відповідними «формами життя» [1]. Однак саме з точки зору проблематики вивчення мовної особистості, на думку сучасних вітчизняних дискурсологів, ставиться завдання пошуку моделей, які дають підстави для науково коректних висновків щодо зв'язку дискурсивних фактів, мовної поведінки комуніканта, його психосоціальних рис та інших особливостей мовної самореалізації [15, с. 120–121].

Дискурс можна назвати реалізацією мовленнєвої діяльності мовної особистості як цілеспрямованої соціальної дії для коректної суспільної комунікації. Тому вважається, що дискурс органічно долучається до всіх процесів, які відбуваються у соціумі [9]. У сучасному мовознавстві дискурс уточнюється як комплексне, системно організоване комунікативне ціле, складники якого не лише взаємообумовлені цілісністю його структури та характером дії мовної особистості, але й мотивовані цілим рядом екстралінгвістичних впливів, опис яких дозволяє розширити спектр сталих мовознавчих методик дослідження дискурсу як соціокомунікативного феномену (у працях Н. Д. Арутюнової, Ф. С. Бацевича, В. І. Карасика, Ю. М. Караулова, О. С. Кубрякової, М. Л. Макарова, М. С. Менчук, В. П. Мусієнко,

Т. М. Ніколаєвої, О. В. Палатовської, Т. В. Радзівської, О. О. Селіванової, Ю. С. Степанова, О. О. Черхави та ін.).

Особливим типом дискурсу, який видається актуальним у сучасному споживацькому суспільстві за ринкової економіки, має історичні корені у прадавньому суспільстві та мотивований цілим спектром екстралінгвістичних впливів, є дискурс товарно-грошового обігу, а точніше – *дискурс грошових відносин*. Бо ж гроші, на думку теоретиків економічної науки (яка й розвинулася під впливом уваги до грошей), – це не стільки товар, скільки носій визначених суспільних відносин, формування яких виокремило із широкого ряду товарів одного універсального – грошового [2, с. 8]. Грошові відносини характеризують усю господарську діяльність людини та відбивають ставлення до головних матеріальних цінностей, набутих людським суспільством. Тому, як справедливо вважають економісти, гроші не можуть бути відмінені домовленістю людей чи рішенням держави до тих пір, доки існують соціальні відносини, які скеровують суспільний грошовий обіг [там само].

Дискурс грошових відносин є частиною більш загального типу дискурсу, відомого у гуманітарній науці під назвою *економічного дискурсу*, який представлено фаховою мовою економіки. Цікаво, що й термін «економічний дискурс» (застосований, наприклад, у працях О. І. Станкевич, В. Є. Чернявської) не є сталим у дискурсології. Його розглядають у ширшому колі «етико-філософського та економічного дискурсу» (І. І. Маслікова), або ж у межах «соціально-філософського дискурсу» (В. В. Гончаров), або ж «соціально-гуманітарного (соціогуманітарного) дискурсу із взаємодією нормативних і економічних систем суспільства» (О. Є. Бродецький, Л. М. Кондратик). Вказаний ряд термінів демонструє *загально-гуманітарний* (чи навіть *панфілософський*), нечіткий у своїх межах напрям функціонування економічного дискурсу та, зокрема, дискурсу грошових відносин.

Економічний дискурс правомірно називають «*професійним дискурсом*» (І. А. Колеснікова), «професійно спрямованим дискурсом, що відбиває фахову мову економіки» (Р. Є. Пилипенко), «науковим дискурсом професії, професійного мовлення» (М. С. Менчук). Професійний дискурс описують як комунікативну подію, яка має місце у професійній сфері спілкування і визначається професійно-статусними та особистісними стосунками комунікантів, спільністю професійно-комунікативної ситуації тощо [10, с. 116]. Тобто, професійний дискурс характеризується наявністю власної сфери спілкування (професійної), особливими стосунками комунікантів (перш за все, професійно-статусними) та відбувається у межах особливої (професійно зорієнтованої) комунікативної ситуації, що можна віднести і до умов реалізації професійного дискурсу грошових відносин.

До такої характеристики дискурсу слід додати відомий у дискурсології факт виконання мовними особистостями певних соціокомунікативних ролей. Наприклад, у ситуації, коли мовець оперує текстами як знаками з метою посилення аргументації власних мотивувань та інтенцій (суб'єктивних комунікативних намірів, відображених у мовленні), а також з метою надання більшої переконливості та впливовості власним оцінкам [6, с. 100]. Набір соціокомунікативних ролей дискурсолога об'єднують поняттям «параметризації комунікативного суб'єкта», що може втілюватися, зокрема у дискурсу щоденника, у виконання ролей «діяча», «хронікера», «носія психологічного стану», «того, хто пише» тощо. Цим ролям відповідають певні функції, наприклад, організації діяльності, фіксації та автокомунікативного повідомлення інформації, експресивна, меморіальна функція та ін. При цьому зазначається важливий факт: ситуації, коли одна роль превалює над іншими, будуть для дослідника діагностичними в плані висновків щодо мовної особистості автора [15, с. 121–123].

Професійний дискурс наукової сфери, до якої приналежить й економічна наука, описується як «професійний дискурс ученого» або «*науково-професійний дискурс*» (*усний та*

писемний) із його найсуттєвішими рисами, які детально описано у сучасних дослідженнях наукового дискурсу: 1) інституційністю (науково-професійною комунікацією у межах статусно-рольових відносин, які існують у суспільстві); 2) професійною направленістю, яка представляє тематичне обмеження спілкування певною предметною сферою із використанням відповідної метамови та зверненням до професійно орієнтованого адресата; 3) підготовленістю (тобто наявністю у адресата повідомлення спеціальної підготовки, певного рівня комунікативної компетентності, достатнього для здійснення науково-професійного дискурсу); 4) стандартизованістю (дотриманням прийнятої у науково-професійній комунікації структури дискурсу, використанням готових мовних кліше, традиційної термінології тощо) та креативністю (можливістю реалізації творчого потенціалу спеціаліста у певній сфері знання в межах правил вербальної поведінки, які закріплені соціумом для даного виду спілкування); 5) вибором оптимальних комунікативних стратегій для досягнення цілей науково-професійної комунікації; 6) професійною самопрезентацією мовця; 7) орієнтацією мовних засобів вираження на мовну норму; 8) стилістичною диференціацією у відповідності до модусу спілкування (усною чи писемною) [14, с. 105–106]. Виходячи із цих характеристик, економічний дискурс та дискурс грошових відносин як його вид включаються до науково-професійного дискурсу в його усній та писемній формі. Дискурсологічні дослідження підтверджують, що важливим джерелом вивчення дискурсу стають як усні, так і писемні тексти, мовні одиниці яких беруться до уваги як основні джерела для реконструкції мовної свідомості, її аксіологічних пріоритетів, психічних і ментальних рис, а також всієї картини світу [15, с. 120–121].

Відштовхуючись від твердження про те, що мовні здібності людини становлять найважливіший фактор її успішності, запоруку ефективної комунікації, перш за все, у сфері художньої та політичної комунікації, публіцистики, реклами, дослідники наукового дискурсу доводять вірність цього твердження і стосовно інституційного типу, зокрема *науково-гуманітарного дискурсу* [11, с. 90], до якого, відповідно, можна віднести і дискурс грошових відносин, який підпорядковується загально-гуманітарному напряму економічного дискурсу та безпосередньо залежить від успішної соціокультурної комунікації.

У відповідності до відомої соціолінгвістичної класифікації типів дискурсу В. І. Карасика дискурс грошових відносин як складова економічного дискурсу із фаховою мовою економіки може долучатися до типів *інституційного дискурсу* (тобто статусно-орієнтованого дискурсу, який відбувається у певних рамках статусно-рольових стосунків, про що йшла мова стосовно науково-професійного дискурсу) та поповнює ряд таких типів, як політичний дискурс, дипломатичний, адміністративний, юридичний, військовий, педагогічний, медичний, діловий, рекламний, спортивний, науковий, релігійний, містичний, сценічний та масово-інформаційний, у середовищі яких, на думку вченого, можуть виникати деякі різновиди, що залежатимуть від різниці суспільних інститутів [5, с. 14].

Однак дискурс грошових відносин як особлива царина комунікації, якою просякнuto суспільні (міжгрупові) та приватні (міжлюдські) відносини, із відбиттям суспільної, сімейної та особистісної грошової культури, може знаходити місце і серед *персонального* (індивідуально-орієнтованого) *типу дискурсу*, в якому, зауважує автор, мовець виступає як особистість зі своїм багатим внутрішнім світом, а не як представник соціальної групи в рамках інституційного дискурсу [5, с. 6]. Частковим підтвердженням цієї думки вважаємо той факт, що персональний дискурс, на думку В. І. Карасика, функціонує у побутовому спілкуванні (розмовному мовленні) та буттєвому спілкуванні (монологічному мовленні, найчастіше представленому у творах художньої літератури [там само], так само як дискурс грошових відносин є присутнім та може бути проаналізованим у різних стилях мовлення:

розмовно-побутовому, фольклорному, мовленні художньої літератури, публіцистичному, мовленні ЗМІ, науковому, офіційно-діловому, жаргонному, релігійному, мовленні Internet, просторіччі тощо. До того ж, дослідники дискурсу зауважують, що кожен його тип – це комплексна комунікативна подія, яка відбувається між комунікантами у процесі комунікативної дії у певному часовому, просторовому та обов'язково міжособистісному (!) контексті [10, с. 116]. Зокрема, дослідники наукового дискурсу приходять до висновку, що цей тип дискурсу може порушувати канони інституційності наукового викладу з його деперсоналізацією та тяжіти до персональності, являючи собою поєднання наукового дослідження та художнього твору із рисами суб'єктивізму, діалогізму (розмова із читачем як можливим опонентом), налаштованістю на реципієнта (у читача складається враження, що він разом із автором розмовляє із персонажами, які думають та відчувають, як і сам читач) [11, с. 91, 93].

З іншого боку, не дивлячись на обґрунтований родовий зв'язок дискурсу грошових відносин та економічного дискурсу, мінімальні дискурсивні складники першого, які в сучасних лінгвістичних дослідженнях називаються дискурсивними «клаузами» [7; 16], прослідковуються не лише в економічному дискурсі, а й у цілому ряді інших типів дискурсу, описаних мовознавчими методами. Сюди належать дискурс адміністративний, діловий, дипломатичний, політичний, ідеологічний, дискурс влади, банківський дискурс, міжнародно-правовий, юридичний, судовий, рекламний (описані у працях Т. Р. Ананко, І. Р. Корольова, Н. К. Кравченко, Т. Ю. Махортової, О. К. Павлової, О. В. Павлової, С. В. Чаус, В. Є. Чернявської та ін.).

Навіть у таких специфічних типах описаного мовознавцями дискурсу, як *упереджений дискурс* політиків – із його впливом на свідомість людини (поряд із ЗМІ), формуванням негативних та стереотипних уявлень і переконань, ворожих, необ'єктивних, емоційно заряджених суджень представників однієї соціальної, етнічної, політичної єдності про іншу, що в результаті нелегко піддається позитивним змінам та загалом усуненню упередженості, зокрема в інституційних типах дискурсу та у відповідному мовленні [8, с. 187; 9, с. 131–132, 136], – можна побачити і упереджене ставлення до грошей, яке своїм корінням сягає табуйованого погляду на гроші та багатство у народній свідомості; і зіткнення вкорінених у суспільстві грошових інтересів як на рівні держав і суспільних груп, так і між окремими особистостями; і утворення грошових конфліктів; і подолання негативних соціальних настанов завдяки оволодінню комунікативними стратегіями і тактиками упередженого дискурсу грошових відносин тощо.

У такій особливості дискурсу грошових відносин, яку можна назвати клаузним розшаруванням (чи клаузним вкрапленням), бачимо унікальність даного типу дискурсу, який відбиває у мові і універсальний феномен грошових відносин, є специфікатором загально-гуманітарного знання та, разом з тим, як зауважують культурологи, є носієм прадавньої та сучасної грошової культури певного етносу [18].

Відповідно до важливості та унікальності дискурсу грошових відносин існує нагальна необхідність вивчення його мовних особливостей, зокрема історичних умов виникнення, становлення та ознак сучасного стану, його властивостей, функцій, сфер прояву, мовних жанрів вербалізації дискурсу як в національних, так і в універсальній картині світу.

Перспективою дослідження мовної характеристики дискурсу грошових відносин у різних сферах його прояву можна також вважати соціо-, психолінгвістичний та культурно-історичний аналіз існуючих на сьогодні типів цього дискурсу. Серед них наведемо основні:

1) здавна відомий людству та активний у використанні ще до Різдва Христового *нумізматичний дискурс* як окремий дискурс колекціонування за захопленням (хобі), який суттєво відрізняється від загального економічного дискурсу та є естетичним репрезентантом грошової культури у національних та універсальній картинах світу [12];

2) сформований комп'ютеризованим суспільством *дискурс готівкових та безготівкових грошових відносин* у взаємодії із дискурсом електронних грошових відносин, загалом *електронним дискурсом*, який розвинувся під впливом інформаційних технологій та інтернет-ресурсів;

3) дискурс, який сьогодні набирає особливих обертів, – це *криптовалютний дискурс* із його мовними та позамовними характеристиками, який пов'язується із соціально-економічними трансформаціями у новітньому «електронному» суспільстві та моделюванням сучасного погляду на глобалізовані грошові відносини;

4) інтерактивний *біржовий дискурс*, який репрезентує вербальну «боротьбу» і водночас вербальне «співробітництво» комунікантів та може розглядатися як в спектрі ділового, так і в межах ритуалізованого, сценічного дискурсу [4; 17] із чітко вираженою сценарністю, жорсткою регламентацією, соціокомунікативною рольовою структурою, високою стратегічністю мовленнєвих тактик, символічністю тощо.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Ф. С. Бацевич. – Київ: Академія, 2004. – 342 с.
2. Гроші та кредит: Підручник / М. І. Савлук, А. М. Мороз, М. Ф. Пуховкіна та ін. – К.: Либідь, 1992. – 331 с.
3. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
4. Дубровская Т. В. Судебный дискурс: Речевое поведение судьи: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / Татьяна Викторовна Дубровская. – Саратов, 2010. – 51 с.
5. Карасик В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Изд. 7-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.
7. Кибрик А. Е. Финитность и дискурсивная функция клаузы / А. Е. Кибрик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.philol.msu.ru/~otipl/new/main/people/kibrik-aa/files/Finiteness_discourse_clause@ITG3_2008.pdf.
8. Кон И. С. Психология предрассудка. О социально-психологических корнях этнических предрассудков / И. С. Кон // Новый мир. – 1966. – № 9. – С. 187–201.
9. Куц Е. О. Вербалізація ідеологічних макроструктур поляризації в упередженому дискурсі американських, британських і російських політиків / Е. О. Куц // Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. – Серія: Філологія. Педагогіка. Психологія. – Вип. 30. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2015. – С. 131–137.
10. Менчук М. С. Стилiстична маркованiсть термiнiв у професiйному дискурсі / М. С. Менчук // Мова, освіта, культура в контексті євроінтеграції: Матеріали науково-практичної конференції, 21-23 квітня 2010 р. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 113–116.
11. Мусиенко В. П. Разговорные синтаксические единицы в научном дискурсе Л. Гумилёва / В. П. Мусиенко, Чу Кьонгок // Мовна особистість: лінгвістика і лінгводидактика [Текст] / МОН

- України, Київський національний лінгвістичний університет, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. – Київ-Черкаси: Вид-во Чабаненко Ю. А., 2016. – 270 с.
12. Охрименко Т. В. Письменные формы фиксации нумизматического дискурса / Т. В. Охрименко // Мовна особистість: лінгвістика і лінгводидактика / МОН України, Київський національний лінгвістичний ун-т, Черкаський національний ун-т ім. Б. Хмельницького / Ред. В. П. Мусієнко. – Випуск III. – Київ-Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю.А., 2016. – 270 с. – С. 101–105.
 13. Павлова Е. К. Политический дискурс в глобальном коммуникативном пространстве (на материале английских и русских текстов): автореф. дисс. ...д-ра филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / Елена Касимовна Павлова. – М., 2010. – 45 с.
 14. Палатовская Е. В. Профессиональный дискурс учёного: устный vs. письменный / Е. В. Палатовская // Мовна особистість: лінгвістика і лінгводидактика [Текст] / МОН України, Київський національний лінгвістичний університет, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. – Київ-Черкаси: Вид-во Чабаненко Ю. А., 2016. – 270 с. – С. 105–107.
 15. Радзівєвська Т. В. Мовна особистість крізь призму дискурсу щоденника / Т. В. Радзівєвська // Мовна особистість: лінгвістика і лінгводидактика / МОН України, Київський національний лінгвістичний університет, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. – Київ-Черкаси: Вид-во Чабаненко Ю. А., 2016. – 270 с. – С. 120–125.
 16. Тюрина С. Ю. Дискурс как объект лингвистического исследования / С. Ю. Тюрина. – Владимир, 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vfnglu.wladimir.ru/files/netmag/v3/ar11.doc>.
 17. Чаус С. В. Можливості вияву мовної особистості в умовах ритуалізованого дискурсу (на матеріалі судового мовлення Нюрнберзького процесу) / С. В. Чаус // Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. – Серія: Філологія. Педагогіка. Психологія. – Вип. 30. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2015. – 356 с. – С. 125–130.
 18. Шкрєбець М. С. Особливості формування і розвитку грошової культури в Україні / М. С. Шкрєбець // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Х. : Видавничий центр Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, 2008. – С. 238–242.

В статтє с точки зрения проблематики изучения языковой личности рассмотрен вид экономического дискурса, который составляет социокоммуникативную вербализацию историко-экономического, панфилософского феномена денежных отношений и отражает устойчивые черты национальной денежной культуры. Анализируется связь дискурса денежных отношений с известными разновидностями дискурса: институциональным и персональным, профессиональным устным и письменным, научно- и обще-гуманитарным, предвзятым и ритуализированным. Делается вывод о «клаузное расслоение» как уникальность дискурса денежных отношений и описываются перспективы исследования существующих на сегодня типов этого дискурса: нумизматического, электронного, криптовалютного и биржевого.

Ключевые слова: языковая личность, экономический дискурс, дискурс денежных отношений, денежная культура.

In the article, from the point of view of the problematics of studying the linguistic personality, the type of economic discourse that constitutes the sociocommunicative verbalization of the historical-economic, pan-philosophical phenomenon of monetary relations and reflects the stable features of the national monetary culture is considered. The relationship of the discourse of monetary relations with known varieties of discourse is analyzed: institutional and personal, professional oral and written, scientific and general humanitarian, biased and ritualized. The conclusion is made about the “clausary stratification” as the uniqueness of the discourse of monetary relations and describes the prospects for the study of the existing types of this discourse: numismatic, electronic, cryptocurrency and exchange.

Key words: language personality, economic discourse, discourse of monetary relations, money culture.

СИНТАКСИС УСТНОГО НАУЧНОГО ДИСКУРСА В КОГНИТИВНЫХ ПЕРСПЕКТИВАХ ГОВОРЯЩЕГО И СЛУШАЮЩЕГО

У статті описано синтаксичні трансформаційні кореляції «усна – писемна мова» і психолінгвістичний експеримент з сегментування усного наукового дискурсу на елементарні дискурсивні одиниці й речення групою студентів-філологів. Аналіз результатів експерименту дозволив визначити дискурсивний статус речення в усній комунікації та з'ясувати деякі особливості його породження і сприйняття.

Ключові слова: усний науковий дискурс, сегментація, речення, мовець, слухач.

Проведенное исследование включало интроспективный анализ синтаксиса устных мини-лекций в режиме онлайн, изучение закономерностей их перекодировки в письменную речь (в режим офлайн) и проведение психолингвистического эксперимента с привлечением языкового сознания носителей языка – студентов-филологов. Таким образом, синтаксис научного дискурса был описан в двух когнитивных перспективах – с позиции *говорящего* и *слушающего*.

Целью проведения такой работы являлось выявление особенностей порождения и смыслового восприятия научно-профессионального дискурса в режиме онлайн, определение синтаксического статуса предложения в данном модуле коммуникации, а также рассмотрение закономерностей перекодировки звучащего текста в режим офлайн.

Исследуемые лекции представлены на сайте Интернет-проекта «ПостНаука» и имеют, помимо устных, параллельные зафиксированные письменно версии, выполненные редакторами того же сайта. Общий объем предложений в звучащей речи составил 774 синтаксические единицы в устном модуле дискурса и, соответственно, 850 предложений в письменном дискурсе. Исследуемый материал предоставляет уникальную возможность для сравнения дискурсивных стратегий в устной и письменной речи, так как включает устную и письменную версии одного и того же текста. Причем устный текст принадлежит непосредственно автору – ученому -лингвисту, тогда как письменная версия выполняется слушателем – профессиональным редактором, который «перекодирует» звучащую речь для другого, письменного, канала передачи информации.

Выбор устного научно-профессионального дискурса в качестве объекта исследования обоснован следующими положениями:

1) устный и письменный модулы научно-профессиональной коммуникации занимают приоритетные позиции в коммуникативно-информационном пространстве современного социума и, безусловно, оказывают огромное влияние на коллективное и индивидуальное языковое сознание;

2) устный научно-профессиональный дискурс обладает достаточно высокой степенью спонтанности, несмотря на необходимость для успешной коммуникации предварительную подготовленность говорящего;

3) определение репертуара синтаксических прототипов, характерных для устной научно-профессиональной коммуникации, представляет значительный прикладной интерес для оптимизации учебного процесса, в частности, в области преподавания как родного, так и иностранного языков, так как исходные (прототипические) конструкции легче усваиваются и запоминаются реципиентом.

4) Мини-лекции являются еще недостаточно изученным, но весьма репрезентативным и удобным для изучения языковым материалом: они представляют собой законченное

языковое произведение, ограничены во времени и доступны для многократного воспроизведения, поэтому дают возможность исследователю изучить синтаксическую организацию звучащей речи в двух когнитивных перспективах – с позиции адресата (слушателя) и адресанта (говорящего) научного сообщения.

Прежде всего была выполнена письменная расшифровка спонтанной монологической речи без интонационной разметки и границ сегментного членения, а затем проведена сегментация записанных выступлений на абзацы, предложения и неконечные ЭДЕ методом пунктирования, т.е. путем расстановки знаков препинания, соответствующих нормам современной пунктуации. При этом количество прослушиваний звучащей речи не ограничивалось. Исходя из того, что полученные результаты, основанные только на интроспекции исследователя, являются достаточно субъективными, полученные данные на первом этапе исследования сравнивались с зафиксированными письменно версиями этих же мини-лекций. Расшифровка лекций на сайте, то есть адаптация устного текста к другому каналу передачи информации – письменному, по нашим наблюдениям, была максимально приближена к оригинальному устному монологу: устранялись прежде всего речевые девиации, свойственные спонтанному устному изложению, текст стилистически «причесывался», становясь более читабельным.

Общая характеристика устных и письменных версий мини-лекций.

Исследование показало, что осуществление коммуникации в режиме онлайн характеризуется избыточностью языковых средств: процесс перекодировки устного языка (УЯ) в письменный язык (ПЯ) показывает реальное уменьшение словоупотреблений за счет устранения языковой избыточности, свойственной спонтанному дискурсу (ср. УЯ: 17824 vs. ПЯ: 16572 слов). При этом наиболее частотные девиации, свойственные устной речи: дублирование референциальных форм (существительное / местоимение), разнообразные повторы, плеоназмы, синтаксический прайминг – не ухудшают качества продуцируемого текста, а, наоборот, консолидируют усилия говорящего и слушающего в совместном акте коммуникативной деятельности, облегчая процессы как порождения, так и восприятия сообщения.

Количество синтаксических единиц в письменном тексте, наоборот, увеличивается (ср. УЯ: 774 vs. ПЯ: 850 предложений), что является результатом адаптации исходного текста к вторичному каналу передачи информации – письменному. При этом было установлено, что количество СП и в устном, и в письменном модусах исследуемых текстов практически в два раза превышает количество простых предложений, причем приоритетную позицию занимают полипредикативные сложные конструкции, характеризующиеся многоступенчатым подчинением предикаций, и двухкомпонентные сложноподчиненные предложения. Это позволяет утверждать, что подчинительная связь является более сильной и может быть признана исходной для объективации во внешнее высказывание сложных, нерасчлененных комплексов, связанных между собой ситуаций, фактов и явлений, которые характерны для научного дискурса, усвоены жизненным опытом говорящего и закреплены в его сознании в виде иерархически структурированных когнитивных инвариантов. Бессоюзные и сочинительные связи являются более «слабыми»: они представлены в режиме онлайн незначительно, а при переводе дискурса в режим офлайн подвержены существенным трансформациям.

2. Интроспективный анализ синтаксиса говорящего позволяет сделать следующие выводы:

1) На синтаксическую организацию устной мини-лекции оказывают воздействие такие факторы, как профессиональный и коммуникативный опыт говорящего; письменная научная речь, используемая им в повседневной профессиональной практике; сложившиеся в языке традиции и правила в области синтаксиса и стилистики, влияющие на способ изложения необходимой информации в научном стиле.

2) Спонтанный устный научно-профессиональный дискурс занимает промежуточное положение между разговорным языком и кодифицированным типом литературного языка, испытывая их одновременное влияние. В динамическом процессе онлайн-порождения научного монолога говорящий изначально не продумывает синтаксическую модель предложения, которое он намерен произнести. Синтаксические структуры, усвоенные в процессе обучения и профессиональной деятельности и закрепленные в сознании, по большей части автоматически извлекаются из долговременной памяти говорящего и сериализуются во внешнюю речь, наполняясь необходимым лексическим материалом, о чем свидетельствуют различные синтаксические сбои в процессе порождения дискурса: дублирование референциальных форм (существительное / местоимение), эффекты синтаксического прайминга (повторы, плеоназмы и параллелизм предикативных единиц), гезитации и т.д. Говорящий по ходу говорения может менять синтаксическую перспективу высказывания и корректировать сказанное, что вполне согласуется с позицией А.А.Леонтьева: «Синтаксическая структура высказывания не задана с самого начала или задана лишь частично и достраивается только в процессе генерации высказывания» [1, с. 213].

3) Находясь в состоянии эмоционального напряжения и временного ограничения, как правило, сопутствующего процессу онлайн-коммуникации, говорящий неосознанно выбирает из всего репертуара закрепленных в его сознании синтаксических конструкций модели прототипические, то есть те, которые являются наиболее репрезентативными, типичными для обозначения той или иной ситуации, а также удобными для адекватного восприятия и понимания их реципиентом высказывания. Это позволяет согласиться с утверждением А.А.Кибрика, что при противопоставлении двух модусов дискурса «устный vs. письменный» устный первичен, а устное предложение является прототипом письменного [2, с. 114], отражающим в звучащей речи сложный когнитивный механизм процесса порождения высказывания.

4) В процессе спонтанного порождения научного монолога говорящие используют для манифестации тех или иных типов семантико-синтаксических отношений между частями сложного предложения (*изъяснительных, определительных, причинно-следственных, условных, временных, целевых, уступительных, пояснительных* и др.) доминантные для каждого типа отношений связочные скрепы (*что, который, когда, потому что, если, чтобы, и, но, то есть, поэтому, а*), которые, как правило, не допускают двусмысленности понимания и должны хорошо идентифицироваться адресатом научного сообщения.

3. Синтаксис научного дискурса в точки зрения **адресата** сообщения.

Проведение психолингвистического эксперимента по сегментированию одной из мини-лекций на ЭДЕ и предложения путем однократного прослушивания с последующим анкетированием группой испытуемых (ии.) – студентов-филологов – позволило определить стратегии членения научно-профессионального дискурса на синтаксические единицы, установить лингвистические критерии, на которые опирались испытуемые, выбирая ту или иную стратегию, а также определить наиболее «устойчивые» синтаксические связи, которые при членении дискурса сохранялись большинством участников эксперимента. Текст мини-лекции прослушивался однократно. Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

1) При членении устного текста на синтаксические единицы большинство ии. (ок. 75%) придерживались макростратегии, выделяя не предложения, а смысловые блоки, объединенные одной микротемой, меньший процент участников эксперимента (ок. 25%) использовали микростратегию, сегментируя текст на элементарные предикации. Таким образом, при восприятии текста «на слух» у большинства ии. существенно увеличилась доля многокомпонентных сложных предложений. Достаточно стабильным остался процент СПП с «прозрачной» структурно-семантической организацией, а количество сочинительных и бессоюзных СП уменьшилось за счет деления данных единиц на отдельные

клаузы или вхождения их в более крупные структурные образования, увеличивая, таким образом, процент монопредикативных и полипредикативных конструкций. На трудность сегментирования участков текста с наличием сочинительных союзов ии. сами указали в своих анкетах.

2) Большинство участников эксперимента (78% ии.) выделили в качестве основного критерия, которым они руководствовались при сегментации дискурса на предложения, семантический критерий, а интонация и наличие более длительной паузы в конце высказывания, которые относятся в синтаксической традиции к основным признакам предложения, как показал эксперимент, оказались весьма вариативны при естественном восприятии сообщения.

3) Несмотря на то, что синтаксический критерий, по оценкам ии., оказался на последнем месте среди факторов, определяющих членение устного текста на предложения, синтаксическая организация дискурса, по нашим наблюдениям, во многих случаях все же обуславливала границы сегментного членения. Отвечая на вопросы анкеты, сами участники эксперимента указали на тот факт, что, имея перед глазами распечатанный текст, они неосознанно ориентировались на усвоенные в процессе усвоения языка пунктуационные стереотипы. Это подтверждает существенное влияние обучения и уровня лингвистических знаний на восприятие звучащего текста.

Таким образом, психолингвистический эксперимент и интроспективный анализ языкового материала показали, что доминантные средства связи, маркирующие подчинительную связь между частями СПП, находясь в сильной позиции в ментальном лексиконе и *говорящего*, и *слушающего*, сохраняются как при спонтанном восприятии устного дискурса, так и в процессе его редактирования, поскольку, по верному замечанию А.А. Леонтьева, «оперирование предложением зависит не только от его синтаксической структуры, но и от качественной характеристики синтаксических связей, которые в принципе неоднородны – в языковом сознании носителя языка существуют стойкие семантические зависимости...» [3, с. 65].

Задачей дальнейших исследований является изучение семантических зависимостей между ментальными и языковыми средствами выражения синтаксических связей в устном модуле научно-профессионального дискурса.

Литература

1. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение языкового высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2007. – 312 с.
2. Кибрик А.А. Есть ли предложение в устной речи? Фонетика и нефонетика. К 70-летию Сандро В. Кодзасова: Сб. науч. тр. – М.: Языки славянских культур, 2008. – С.104–115.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учеб. для студентов высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2008. – 288 с.

В статье описаны синтаксические трансформационные корреляции «устный → письменный язык» и психолингвистический эксперимент по сегментированию устного научного дискурса на элементарные дискурсивные единицы и предложения в группе испытуемых-филологов. Анализ результатов эксперимента позволил определить статус предложения в устном научном дискурсе и объяснить некоторые особенности его порождения и восприятия.

Ключевые слова: устный спонтанный научный дискурс, сегментирование, предложение, средство связи, прототип.

The article describes the syntactic transformation correlations “oral → written language “ and the psycholinguistic experiment for segmentation of oral scientific discourse into elementary discourse units and sentences in the group of philologists. Analysis of research results allowed us to determine the status of a sentence of oral scientific discourse and explained some peculiarities of its generation and perception.

Key words: oral scientific discourse, segmentation, sentence, speaker, listener.

РОЛЬ НАУКИ В НОВЕЛАХ ЕДГАРА ПО

Стаття присвячена виявленню справжнього місця та функції науки в художній творчості Е. По. Піддається критичному аналізу романтична естетика в її поєднанні з темою проникнення науки в побут простих людей (від захоплення до критики). Обґрунтовується, що насиченість науковими алюзіями сонетів, есе й особливо фантастичних новел є не випадковою, а закономірною. Доказується, що судження американського романтика про науку не можна осмислювати поза контекстом його творчості та біографії. Розкриваються зв'язки між майстерністю стилю новел і науковими фактами, гротеском і науковим поясненням подій, які лише на перший погляд здаються неймовірними.

Ключові слова: творчість Е. По, наука, поетика науково-фантастичного жанру, новела.

У творчості Едгара По наука займає особливе місце. Багато творів та есе Е. По насичені науковими алюзіями. Крім цього, існують твори, які безпосередньо стосуються теми науки – від раннього сонету «До науки» (1829) до космологічного трактату «Еврика» (1848). Особливості романтичної естетики Е. По зумовлені інтересом письменника до природничих та точних наук. Судження американського романтика про науку лише при розгляді поза контекстом його творчості та біографії увижаються суперечливими (від захоплення до критики). Однак, тематика та організація його творів дозволяє виявити закономірність не лише в розвитку наукових поглядів письменника, а й тієї ролі, що відіграють елементи науки в розвії фантастичного жанру літератури.

Метою статті є аналіз елементів науки, які уводить у художній текст Е. По.

До науково-фантастичних новел Едгара По відносять такі твори: «Незвичайні пригоди якогось Ганса Пфаля», «Пригоди Артура Гордона Піма», «Спуск у Мальстрем», «1002 казка Шахерезади», «Рукопис, знайдений у пляшці», «Mellon Tauta», «Система доктора Смоля і професора Пер'є», «Три неділі на тиждень», «Історія з повітряною кулею», «Сфінкс» та інші, в яких письменник звертається до науки сучасного йому світу, демонструючи надзвичайну винахідливість і величезну майстерність стилю, використовуючи науку виключно в якості фону для зображених подій і атмосфери правдоподібності. При своїй ролі «фону» наукові факти покликані лише запалити цікавість і поглибити увагу читача [3].

Деякі літературні критики вважають, що фантазія Е. По була слабкою й блідою в порівнянні з реальним розвитком науки й техніки того часу. Його звинувачували в простому логічному розгортанні подій уже відомих винаходів («Небувалий аеростат») і простому переліку фактів.

Наука для По – це засіб для прояву того неймовірного, що допомагає надати цьому неймовірному (корабель, що росте як тіло; прірва, що поглинає кораблі на Південному полюсі і т. п.) більшої вірогідності завдяки використанню точних географічних даних, хімічних рецептів, відомостей про морську справу тощо.

Письменник експериментує, коли уводить елементи науки в текст художнього твору. А реалізація такого експерименту відноситься до більш пізнього періоду його творчості. У заслугу письменника слід поставити розробку цілого ряду прийомів, які потім увійшли в поетику науково-фантастичного жанру й зберігають свою дієвість до сьогоднішнього часу. Це стосується й питання взаємодії вигадки з фактичним матеріалом, і способу «перетворення» незвичайного в буденне, правдоподібне тощо.

Ю.В. Ковальов [1] ділить наукові-фантастичні новели Е. По на:

Технологічні («Незвична пригода Ганса Пфаля», «Історія з повітряною кулею», «MellontaTauta»);

Науково-популярні («Сфінкс», «Три неділі на тиждень»;
Сатиричні («Розмова з мумією», «Тисяча друга казка Шехерезади»;
«Метафізичні» («Повість скелястих гір», «Месмеричне відкриття», «Правда про те,
що сталося з містером Вальдемаром»)).

Умовність поділу пояснюється тим, що жодна з цих категорій не існує в чистому вигляді, а завжди в комбінації з іншими, і питання тільки в тому, яка тенденція переважає. Утім об'єднує їх одне: усі вони так чи інакше мають відношення до якогось наукового відкриття, винаходу, спостереження, цікавого факту. При цьому саме відкриття або винахід лише в рідкісних випадках стають головним предметом зображення. Частіше за все вони є тільки приводом для роздумів про речі, які знаходяться в абсолютно іншій сфері людського досвіду або засобом зробити незвичайне правдоподібним.

У художніх прийомах Е. По присутня така кількість нових для того часу прийомів, що розглянути структуру й стиль такої окремої групи новел як фантастичні у взаємозв'язку зі світом ідей, прозорінь і вподобань письменника стає необхідним в якості спроби зрозуміти Е. По як письменника-фантаста.

По змішує науку й фантастику [3] в *«Незвичайній пригоді якогось Ганса Пфааля»*. Дія в новелі, підфарбована гумором та іронією, відбувається в Роттердамі. Одного дня жителі міста стають свідками неординарної події: над їхніми головами в небі нависає предмет у формі *«дурнуватою ковпака»*, з якого незнайомиць кидає листа, адресованого бургомістрові міста Супербус ван Ундердуку. Як з'ясувалось пізніше, незнайомиць виявиться Гансом Пфаалем, колишнім ремісником, який проживав на вулиці Кислої Капусти й зник із Роттердаму п'ять років тому.

У листі розповідається про те, як, опинившись у складних матеріальних умовах, зацькований кредиторами, Пфааль відважився на рішучий крок. Зібравши трохи грошей і прочитавши відповідну наукову літературу, він власноруч виготовляє повітряну кулю й таємно залишає місто. Лист має форму щоденника, в якому герой детально розповідає про політ, у результаті якого він потрапляє на Місяць.

Свій лист Пфааль завершує пропозицією до бургомістра Супербус ван Ундердука і президента Астрономічного товариства Роттердама пана Рубадуба поділитися численним відомостями про життя на Місяці та його мешканців в обмін на прощення за вбивство трьох кредиторів. Не всякий читач, заворожений майстерним стилем автора, відразу зрозуміє, що *«Пригоди Ганса Пфааля»* – дотепна імітація наукового звіту, де встановлені вченими реальні факти перемішані з навмисне курйозними міркуванням у дусі стародавніх фантастичних романів, які й критикуються в примітках автора. Герой досягає Місяця на повітряній кулі з герметичною кабіною для дихання. Ми дізнаємося, що оболонка її покрита потрійним шаром лаку й наповнена невідомим газом, щільність якого в 37,4 рази менша за щільність водню.

У цій жартівливо-пародійній повісті наука служить лише літературним прийомом. Але в Е. По є й такі, не менш характерні для нього твори, в яких фантастика в основі своїй реалістична. І в цій новелі, як і в інших своїх прозових творах, виявилась приваблива риса манери По – захопити читача «силою подробиць».

Фантастичний сюжет супроводжується конкретними деталями, які мають відношення до побудови й оснащення кулі, особливостей навігації. Яскраво і з глибоким психологізмом передаються відчуття людини, що летить високо над Землею. Е. По створює враження суворого документального підтвердження описуваного.

Про новелу *«Незвичайні пригоди Ганса Пфааля»* автор писав: *«своєрідність «Ганса Пфааля», полягає в спробі досягти цієї правдоподібності, користуючись науковими принципами в тій мірі, в якій це дозволяє фантастичний характер самої книги»* [2, с. 21–22].

Те саме можна сказати й про більшість інших прозових творів По, чи то йде мова про *«гротески»*, чи про *«логічні оповідання»*. Навіть для його притч характерні суворий розрахунок композиції і своєрідний фактографізм, що не дозволяли надто сміливих польотів уяви. Так, наприклад, у новелі *«Король Чума»*, де здається повністю володіють умовність і похмура символіка, насправді зображуються картини епідемії холери, які письменник бачив на власні очі в Балтиморі влітку 1835 р. Навіть коли письменник помиляється, припускаючи, наприклад, існування повітря, хай навіть і розрідженого, на всьому шляху від Землі до Місяця, він робить це так майстерно, що на якусь мить можна повірити в це. Автор *«Пфааля»* розробляє свою гіпотезу з такою ретельністю, яка зробила б честь навіть спеціалісту. Хоча цю гіпотезу навряд чи можна було б серйозно захищати навіть у ті роки, адже Торічеллі провів досліди з перевірки *«товщини»* земної атмосфери, оціненої всього в декілька миль, за двісті років до появи на світ новел. Те саме стосується й опису використання його героєм апарату *«для згущення повітря»*, експериментів з тваринами на борту й детального опису космічної навігації. Якими б наївними не були описи польоту на Місяць на повітряній кулі, перед нами – твір наукової фантастики.

У примітках до *«Ганса Пфааля»* Е. По присвятив розбору *«Місячної містифікації»* Локка цілих шість сторінок. Те, що два жарти (а в тексті Пфааля сказано, що прибуття космічного мандрівника сталося 1 квітня) з'явилися практично одночасно, змусило багатьох читачів припустити, що твори написані одним автором. Едгар По відмовився від твору Локка, після чого піддав його нищівній критиці з наукової точки зору. Висновок виявився таким самим невтішним для читачів, як і категоричне: *«Якщо публіка могла хоч на хвилину повірити (Локку), то це всього-на-всього лише доводить її глибоку неосвіченість у галузі астрономії»*.

І ці рядки написані науковим фантастом, який прозорливо побачив принципову різницю між двома типами фантазій: тієї, що пробуджує уяву, підштовхує думку, – і тією, що затуманює свідомість містифікацією. На жаль, у наступні роки вірили на слово й не такому, особливо це стосувалось *«звісток із Космосу»*. З одного боку, По – романтик і поет, який намагався розширити межі можливого для людської істоти, виводив її за межі реального й намагався зберегти людяність героя.

З іншого боку, По – письменник-фантаст, у творах якого видніється точний математичний розрахунок, усе найфантастичніше підпорядковане законам реального світу. Контраст між незвичністю зображуваного і його фактографічним описом – ось що привертає увагу в творчості По. З повсякденного, непоміченого багатьма, художник творив фантастику реального життя.

Повітроплавальна тематика присутня й в новелі *«Історія з повітряною кулею»*, в якій розповідається про переліт через Атлантичний океан.

Ця новела була надрукована як спеціальний додаток до газети *«Сан»*, у якій, як правило, друкували повідомлення про сенсаційні події, що мали місце в реальному житті. Публікація супроводжувалась безліччю наукоподібних посилок, прізвищ дослідників та вчених, переконливих подробиць, що викликало ефект вибуху. І поки не вийшов наступний номер газети, в якому містифікацію було розкрито, натовп брав штурмом редакцію газети, бажаючи дізнатись нових повідомлень.

Цікавим у цьому плані є ще одна новела – *«Фон Кемпелен та його відкриття»*, де автор цілком серйозно, науковим тоном пише про перетворення свинцю на золото. Він робить це так переконливо, що не повірити не можливо. Письменник сам пояснював, що в такий спосіб хотів збити хвилю масових виїздів до Каліфорнії, де були відкриті наклади золота. І, як не дивно, йому це певною мірою вдалося.

Коротка новела *«Три неділі на одному тижні»* побудована на відомому географічному казусі – втраті або виграші одного дня при кругосвітній подорожі. Герої новели Боббі і Кейт

хочуть одружитися, але дядечко Скупердей (Rumdudgeon), який обов'язково повинен дати згоду на це весілля, сказав, що воно відбудеться тільки тоді, коли три неділі припадуть на один тиждень. Здавалося б, становище закоханих безнадійне. Але щасливий випадок допомагає їм. Серед знайомих нареченої було два моряки, і обидва вони знову ступили на британську землю, провівши перед цим кожен рівно один рік у далекому плаванні. Правда, один відправився у східному напрямку, інший – у західному. Домовившись завчасно, Боббі і Кейт разом з двома моряками наносять візит дядечкові Скупердею. Під час розмови сталося «непорозуміння»: капітан Претт стверджував, що неділя буде завтра, а Смізертон – що вона була вчора. А оскільки розмова відбувалася також у неділю, то виходило, що умову дядечка Скупердея було виконано. Будучи людиною слова, він змушений був благословити пару на шлюб.

Так фінал твору обіграє астрономічну ситуацію з часовими поясами. Е. По дав невеличку замальовку природного явища, переплівши її з милою романтичною історією. Виявляється, влаштувати три неділі на одному тижні, якщо маєш відповідні наукові знання – це не проблема.

Отже, в основу твору покладено географічний феномен, пов'язаний з обертанням Землі навколо своєї осі, який був давно відомий авторові. На нього звернули увагу ще португальські та іспанські моряки в XVI ст., коли відправлялись до Китаю різними маршрутами. Тут новела є лише умовно фантастичною. Її суть зводиться до наукового пояснення подій, які на перший погляд здаються неймовірними. У жанровому плані новелу можна віднести скоріше до сатиричних творів, адже головними об'єктами насмішки стають старий самодур Скупердей і доктор О'болтус, чий імена говорять самі про себе.

Таким чином, уведення елементів науки в художню творчість дозволяє авторові, з одного боку, підносити науку в цілому, а, з іншого боку, допомагає боротися проти зла й сірої буденності, проти страху й безпорадності, проти псевдонауки та псевдокультури.

Литература

1. Ковалев Ю. В. Эдгар Аллан По. Новеллист и поэт: Монография / Юрий Витальевич Ковалев. – Л. : Худож. лит., 1984. – 296 с.
2. Романенко О. Эдгар Аллан По: «Затаврованный детективом» / Олег Романенко // Шкільна бібліотека. – 2009. – № 9. – С.21–22.
3. Черная Н. И. В мире мечты и предвидения. Научная фантастика, её проблемы и художественные возможности / Наталия Ильинична Черная. – К. : Наукова думка, 1972. – 228 с.

Статья посвящена выявлению истинного места и функции науки в художественном творчестве Э. По. Подвергается критическому анализу романтическая эстетика в её сочетании с темой проникновения науки в быт простых людей (от восторга к критике). Обосновывается, что насыщенность научными аллюзиями сонетов, эссе и особенно фантастических новелл является не случайной, а закономерной. Доказывается, что суждения американского романтика о науке нельзя осмысливать вне контекста его творчества и биографии. Раскрываются связи между мастерством стиля новелл и научными фактами, гротеском и научным объяснением событий, которые лишь на первый взгляд кажутся невероятными.

Ключевые слова: творчество Э. По, наука, поэтика научно-фантастического жанра, новелла.

The article is devoted to revealing the true location and function of science in the artistic works of E. Poe. Subjected to critical analysis romantic aesthetics in its combination with the theme of the penetration of science into the everyday life of ordinary people (from ecstasy to criticism). It is substantiated that the saturation with scientific allusions sonnets, essays and especially fantastic novels is not accidental, but a regular. It is proved that the propositions of the American romanticist about science it is impossible to comprehend outside the context of his artistic works and biography. The links between mastery of style of short stories are revealed and scientific facts, the grotesque and scientific explanation of events, which at first glance seem improbable.

Key words: E. Poe's creativity, science, poetics of science fiction genre, novel.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ГЕШТАЛЬТА «МЕТЕЛЬ»

В ИДИОЛЕКТЕ В. СОРОКИНА

У статті аналізується вербальне втілення гештальта «заметіль» в тексті повісті В. Сорокіна «Заметіль». Вивчення ідіолекта важливо не тільки з позиції нормативних збігів, але й індивідуальних параметрів використання мовних засобів. У такому випадку, ідіолект є не тільки авторським способом комбінаторики лексичних одиниць, а й провідником в особистісну систему категоризації і концептуалізації світу.

Ключові слова: ментальна структура, текстуальна реалізація, семантичний маркер, ідіолект, когнітивна модель, категоризація.

Объектом данного исследования является лингво-когнитивный анализ вербализации понятия «метель» в тексте одноименной повести В. Сорокина. Цель исследования – реконструкция генезиса онтологических качеств одного из базовых понятий русской картины мира в индивидуально-авторском мировосприятии, анализ нормативных совпадений и авторского способа комбинаторики лексических единиц, организованных вокруг понятия «метель». В исследовательских целях лексема «метель» представлена как вербальное воплощение одноименного гештальта, лингво-когнитивный анализ которого является не только описанием авторского идиолекта, но и проводником в личностную систему категоризации и концептуализации мира.

В основе стратегии любого повествования лежит интеракция, акт коммуникации автора и читателя/слушателя, предполагающий наличие у участников интеракции общих экстралингвистических знаний, что позволяет избежать коммуникативной неудачи. В задачи текстового анализа входит выявить те коды, которые задействованы в процессе смыслообразования концептуального пространства текста.

Для выполнения описанных выше задач в повествовании выявляются текстовые означающие концепта, затем на основании сравнения выявленных текстовых воплощений анализируемого явления, лексикографического описания концепта реконструируется обобщенное содержание множества форм выражения и выводится когнитивная модель концепта – контекстно обусловленная категориальная единица.

Начнем с заглавия. Заглавие исполняет маркирующую функцию по отношению к тексту как некоему объекту, «изделию» (Р. Барт) и является денотатом текста, дейктическим элементом, а также исполняет роль посредника: представляет, «знакомит» Читателя с Текстом.

Тема метели, на наш взгляд, является одной из наиболее характерной и эстетически значимой в русской мифопоэтической и литературной традиции. К теме метели обращались и А. С. Пушкин, и Л. Н. Толстой, и М. А. Булгаков. В литературоведческой традиции тема метели коррелирует с темой пути, странствия, испытания, судьбы, inferнального. Тема метели в художественном изложении является разрушительной силой, модусом стихии. Согласно сложившейся традиции этот мотив начинается в русской литературе с пушкинских «Метели», «Капитанской дочки», «Бесов», где метель – это художественный образ, соединяющий предметное значение с символикой, загадочностью. Метель символизирует провидение, силу, нивелирующую и преобразующую, разрушающую и созидующую. Метель выступает как автономный образ художественного произведения, который манифестирует проявление таинственной силы, регулирующей и руководящей поступками

героев. Тема метели в текстах трансформируется в тему дороги, пути, странствия, поиска. Ведь метель засыпает все следы, путник становится странником, пытается найти верное направление. Таким образом, метель возможно кодифицировать как прием, организующий образ героя в условиях жизненных трудностей, испытаний, ориентации в отношении принципов, решений и действий. Метель – своеобразный психологический тест, в процессе прохождения которого формируется персонаж.

Опираясь на вышеизложенное, на наш взгляд, тема метели может рассматриваться как один из приемов, формирующих травелог.

В каждой культуре прием художественного описания путешествия, дороги, пути как символа поиска ответов на извечные человеческие вопросы определяется традицией и системой культурных ориентиров – культурных констант. В русской мифопоэтической парадигме таким проводником в универсум поиска является тема метели. «Жизнь – метель, снежная буря, заметающая пред путником дороги, сбивающая его с пути: такова жизнь всякого человека. Он – безвольное игральное поле метели-стихии: думает действовать по личным целям, а в действительности движется ее прихотью...» [1].

Лингво-когнитивная процедура расшифровки вербальных реализаций ментальных структур предполагает обращение к лексикографическому описанию лексемы-вербализатора. Обращение к различным словарям дает возможность получить максимально расширенную узуальную картину языковой презентации данного концепта, а анализ текстуальных реализаций выявляет не только характерное употребление языковой системы, но и приемы концептуализации бытия в конкретной образной концепции.

Синхронический* и диахронический анализ** позволил выявить прототипическое, центральное значение ментального конструкта **метель**, который схематически представляет последовательность операторов:

очень → **сильное** → **действие & направление** → **масса** → **воздух** → **движение & снег**

Семантические маркеры “действие” ↔ “движение” ↔ “направление”, этимологическое и диахроническое описание лексемы «метель» актуализируют механизм формирования на языковом уровне [метель - от мету (Фасмер); метель – от мести (Даль)] и выявляют предикативную природу ментального конструкта “метель”. Имплицитно в маркерах содержатся хронотопические признаки, т.к. для совершения действия и движения требуется время. В свою очередь движение и направление происходят в пространстве. Аккумулированные в прототипическом значении пространственно-временные характеристики выявляют структуру анализируемого ментального образования и активируют соответствующие «терминальные узлы» [2, с. 187–189]. Структурно конструкт «метель», как ментальная единица русской языковой картины мира, является гештальтом и состоит из взаимосвязанных модулей – базовых схем-образов: источник → путь → цель [3, с. 358].

Следующим этапом процесса реконструкции идиолектного опредмечивания гештальта «метель» является выявление его дискурсивных воплощений. Исследование нарративного наполнения гештальта «метель» в повести В. Сорокина «Метель» позволит обнаружить акцессорное содержание на идиолектном уровне. Поскольку лексикографические дефиниции гештальта рассмотрены и на их основании представлена схема ментальной единицы «метель», необходимо проанализировать контексты употребления в нарративе. Таким образом, основываясь на идиолектном словоупотреблении, возможно судить не только об онтологическом и экстралингвистическом опыте автора, но и вывести заключение о концептуализации бытия данной языковой личностью. Далее будут продемонстрированы анализ идиолектного иллюстративного материала.

1. *«Он вспомнил двух обычных лошадей, на которых, совсем измученных метелью, он*

три с половиной часа назад приехал в проклятое Долбешино и которые сейчас стояли на станционной конюшне и, наверно, что-то жевали».

2. «Вон метель-то как заворачивает».

3. «Метель и вправду усилилась, снег несло и крутило».

4. «Метель выла вокруг».

5. «От дороги не осталось никаких признаков: в низине везде лежал ровный снег, над которым вилась и выла метель».

6. «– А где ж село? – пробормотал доктор, плясь на покосившиеся кресты, вокруг которых словно в насмешку плясала и завивалась метель».

7. «Вокруг него вилась и свистела метель».

8. «Метель завывала в ответ».

9. «Метель мела все так же, не ослабевая».

10. «Доктору показалось, что сама метель показывает им дорогу...»

11. «Глубокий снег под ногами не кончался. И в этом снегу не было ни дороги, ни следов человеческих. В ответ лишь выла метель».

12. «Он вспоминал свои зимние докторские выезды к больным, но не припомнил такой сильной метели, чтобы стихия так препятствовала ему».

13. «– Мне придется заявить, – не очень решительно произнес Платон Ильич, понимая, что за такие слова он может через минуту опять оказаться в неудобной, воющей метели».

14. «И тут же метель ворвалась в закут». ***

Данные, полученные в процессе исследования контекстуальной дистрибуции гештальта «метель», представляют его языковую онтологизацию. Также, совокупность этих пропозициональных элементов – предикатов, атрибутов, объектов – демонстрируют индивидуально-авторскую интерпретацию.

«Терминальные узлы» посредством ключевых слов в процессе интерпретации текстов продуцируют фрейм-сценарий «метель» и демонстрируют набор рекуррентных семантических признаков, сочетающихся с тематическими компонентами:

/движение / состояние / ветер / снег / холод / дорога / длительность / звуки / смерть / судьба / насмешка /.

Структура гештальта «метель» содержит конвенции пространства-времени, что предполагает актуализацию хронотопических маркеров, как в контексте, так и в сюжете, мотиве...

Анализ содержания семемы «метель», ее связей с другими семемами, выявил, что референция в представленных контекстуальных реализациях совершается как к кодифицированному образу метели – явление природы –, так и к архетипической составляющей: метель – враждебное человеку начало, результат действия злых сил.

Итак, прототип метели, актуализированный в контекстах, – агрессивное явление природы, вероятное опасное событие, бедствие, угроза для жизни. Схематично данные анализа представим в виде таблицы.

1) присоединенные предикаты:	2) присоединенные признаки:
а) действие: усилиться, показывать, препятствовать, ворваться; б) движение: заворачивать, мести, виться, завиваться, плясать; в) звук: выть, свистеть	а) физическое свойство: сильная б) эмоциональное отношение: неудобная; в) звук: воющая;

Отметим, что «метель» в большинстве контекстуальных реализаций персонифицируется, о чем свидетельствует семантика предиката. Метель приобретает черты некой живой субстанции. Авторская интерпретация демонстрирует аксиологическую градацию и антропоморфную окрашенность анализируемой единицы. Персонификация метели свидетельствует о том, что это явление природы в результате когнитивных операций воспринимается как объект, демонстрирующий качественные личностные характеристики.

Таким образом, изучение идиолекта важно не только с позиции нормативных совпадений, но и индивидуальных параметров использования языковых средств. В таком случае, идиолект является не только авторским способом комбинаторики лексических единиц, но и проводником в личностную систему категоризации и концептуализации. Литературное, а в пределе любое произведение искусства, несет на себе след автора. В приведенных примерах наблюдается, как автор применяет и трансформирует нормированную обществом аксиологию в соответствии с идиолектной ценностной шкалой. В рассмотренных образцах идиолекта языковое выражение определяет субъективное выражение автором компонентов сенсуального опыта в вербальной форме, его мнение по поводу объекта суждения, в котором выражается концептуальная система писателя.

* Современный толковый словарь русского языка под редакцией С. А. Кузнецова. С.-Пб.: «Норинт», 2002. – 960 с.

* Толковый словарь русского языка под редакцией Д. В. Дмитриева, М.: «Астрель» 2003. – 1584 с.

** Даль Вл. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2: М.: Гос. из-во иностр. и нац. Словарей, 1955. – 779 с.

** Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т.2/Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. – 2-е изд., стер. – М.: Прогресс, 1987. – 671 с.

*** Сорокин В. «Метель» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rulit.me/books/metel-read-174021-1.html> (дата обращения: 14. 03. 2018).

Литература

1. Гершензон М. О. «Избранное. Мудрость Пушкина» «Метель» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.livelib.ru/book/75807/readpart-izbrannoe-mudrost-pushkina-mihail-gershenzon/%7E37> (дата обращения: 05. 04. 2018).

2. Демьянков В. З. Фрейм // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е. С. Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.

3. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / Пер. с англ. И. Б. Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.

В статье анализируется вербальное воплощение гештальта «метель» в тексте повести В. Сорокина «Метель». Изучение идиолекта важно не только с позиции нормативных совпадений, но и индивидуальных параметров использования языковых средств. В таком случае, идиолект является не только авторским способом комбинаторики лексических единиц, но и проводником в личностную систему категоризации и концептуализации мира.

Ключевые слова: ментальная структура, текстуальная реализация, семантический маркер, идиолект, когнитивная модель, категоризация.

The article analyzes the verbal embodiment of the Gestalt “Blizzard” in the text of V. Sorokin’s novel “Blizzard”. The study of the idiolect is important from not only the standpoint of normative coincidences, but also the individual parameters of the use of language tools. In this case, the idiolect is not only the author’s way of combinatory of lexical units, but also a guide to the personal system of categorization and conceptualization of the world.

Key words: mental structure, textual implementation, semantic marker, idiolect, cognitive model, categorization.

КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ТУРКМЕНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ ТУРКМЕНСКИХ СКАЗОК)

У статті розглянуто проблему гендерних характеристик героїв національних туркменських казок. Аналізуючи казки автор прийшов до висновків, що більшістю гендерні стереотипи туркменських казок співпадають з загальносвітовими стереотипами народних казок.

Ключові слова: *гендер, культура, гендерні відмінності, стереотип, казка, туркменська культура, народ-кочівник, казкові мотиви.*

Туркменская культурная картина мира представляет собой типичную культурную картину мира кочевого народа. Основой туркменского языка стал язык огузский, существовавший в Приаральи в восьмом веке. До пятнадцатого века туркмены не имели единого литературного языка, чаще всего это были отдельные диалекты, свойственные тем или иным кочевым племенам. Они также претерпели влияние языков кыпчацкой группы. Этим можно объяснить влияние на культурную картину мира туркменоз узбекской и турецкой культур. Однако, Л. Гумилев считал, что не турецкая культура оказала влияние на туркменскую, а наоборот, «первые турки, которые основали могущество будущей турецкой империи, – это кучка беглецов из Средней Азии – туркмен, которые убежали от монголов и, обратившись к местным сельджукским султанам, попросили места для поселения» [1]. Легендарным прародителем туркменоз или тухменоз считается Огузхан, но историческими источниками существование этого героя не доказано. Существует также версия, что туркмены – это гузы, принявшие ислам и, таким образом, попавшие под влияние арабского мира. Принятие гузами ислама отразилось на их мировоззрение и соответственно изменило культурная картина мира. Вместе с арабскими и иранскими лексическими заимствованиями туркмены заимствовали также некоторые культурные архетипы. Так, например, в туркменском фольклоре появляются сказки о Дэве, но в отличии от своего «прародителя», туркменский Дэв не страшное существо, похожее на черта, а просто прозорливое и глупое чудище. В фольклоре также упоминается Иса – Иисус Христос, Искендер- падишах – Александр Македонский.

Первые сборники туркменских сказок датируются 1912, 1913 годами [2]. Начиная с тридцатых годов прошлого века активизируется интерес лингвистов к языкам и культурам народам СССР, в 1930 году были переведены на русский первые тринадцать туркменских сказок, однако они были опубликованы лишь в 1954 году. В 1959 году вышел сборник, в который входило 69 туркменских народных сказок. Русские переводы народных туркменских сказок сохранили их культурную идентичность и при этом максимально приблизили к русскому читателю.

В туркменских сказках можно выделить три традиционных типа: волшебные, бытовые и сказки о животных.

Излюбленным героем туркменских сказок стал маленький мальчик Ярты–Гулок. Сказки о маленьких мальчиках и девочках – мотив бродячий. Так, в английской картине мира это сказка про мальчика-с-пальчика, которая считается вариантом стихотворения «*Tumbe his life and death*». Мальчик-с-пальчик появляется на свет, благодаря волшебнику Мэрлину. Последний заночевал у бездетной пары и в благодарность за гостеприимство, наколдовал им ребенка размером с палец мужа. Дальше сюжет развивается по волшебной

канве, мальчик попадает к эльфам, а затем становится верным слугой короля Артура и любимцем его двора. Во французской литературе сказка появилась благодаря авторской обработке Шарля Перро, но она претерпела принципиальные изменения сюжета и уже не отражает бродячего мотива о единственном ребенке. В еврейском варианте мальчика зовут Фасолинка, так как он размером с зернышко фасоли. В русском варианте в мальчика превращается отрубленный палец его матери. В японской сказке мальчика зовут Иссумбоси и он рождается также размером с палец, становится грозным самураем. Этот сюжет до сих пор очень популярен в Японии. В корейской культурологической картине мира маленького героя зовут Ким. Трансформацией этого мотива становятся сказки о маленьких девочках, например, Крошечка-Хаврошечка.

В туркменском сказочном дискурсе, в отличие от всех других, маленькому герою посвящена ни одна, а целый цикл сказок. На наш взгляд, именно этот цикл наиболее ярко отражает туркменский лингвокультурный код. В туркменской сказке Ярты–Гулок размером с верблюжье ухо. Как во всех сказках с этим сюжетом его маленький рост компенсируется необыкновенными умственными способностями.

Ярты-Гулок и птица Биль-Биль-Гое.

Интернациональный мотив о создании искусственной копии волшебной птицы, несущей счастье простым людям. Подобный сюжет находим в сказке Г-Х Андерсена «Соловей». В данной сказке Ярты-Гулок спасет от смерти красильщика, резчика и кузнеца, не исполнивших ханского приказа. Женских образов в этой сказке нет. Мужские стереотипы представлены маскулинным типом.

Сказка о бородатой невесте.

Была у Ярты-гулока близкая подруга Бахты-гюль, которая была прекрасна словно цветок. Каждое утро вместе они весело пели песни, но вот одна вместо веселого смеха услышал ярты-гулок горький плач. Посватался к девушке старый богач. Забрали ее из родительского дома и привезли в дом жениха, а Ярты не заметно пробрался туда вместе с ней. Пока служанки, следившие за невестой спали, Ярты незаметно отрезал у них косы и приклеил их на подбородок Бахты-гюль. Увидел старик бородатую невесту, испугался и прогнал ее со двора.

Сын вдовы.

Сказка повествует о том, как храбрый и добрый сын вдовы был предан коварными сыном бая и сыном купца. Сын вдовы попадает в волшебный колодец, чтобы спасти прекрасную пери. Пери оказывается необыкновенно умной и дальновидной, что нехарактерно для женских образов туркменских сказок и, в свою очередь, спасает сына вдовы. Попав в царство Дэва, герой убивает его и скитается в поисках дороги домой, встречая по дороге людей, нуждающихся в помощи. По дороге он попадает к справедливому царю (не характерный герой), который по заслугам оценивает подвиг сына вдовы, позволяет ему не жениться на своей дочери, называет его своим сыном и помогает воссоединиться с матерью и прекрасной пери.

Пастушок.

Рос без отца и без матери пастушок и был у него друг соменок. Вот однажды решил пастушок попросить работы у коварного бая. Но тот предал его, оставив на высокой горе на съедение птицам. Образ справедливой птицы Сумруг, которая не съедает пастушка. Преданные друг пастушка – соменок помог спастись ему. Переодевшись, пастух вернулся в город, чтобы проучить бая. Он хитрым образом заставил бая взобраться на высокую гору и оставил его там на погибель.

Умный старик.

В одном государстве был издан закон, что как только человек состарится, то его должны убить или прогнать в безжизненную пустыню. Это традиционный сюжет о

мудрости стариков. Но один царский воин не смог убить своего отца и решил спрятать его, а когда он отправился в далекий поход за живой водой вместе с царской армией, то отец попросил его взять с собой. Мудрость старика помогла воинам спастись от смерти и найти источник и тогда царь решил отменить старый закон.

Мамед.

Мамед – один из трех сыновей старика. Умирая, старик попросил своих сыновей сторожить его могилу в течении трех ночей, но сыновья отказались и лишь Мамед решил исполнить отцовскую просьбу. Каждую ночь на могиле отца появлялись всадники в богатых одеждах и давали Мамеду пару волосков из хвоста своего коня. Сжигая эти волоски Мамед получал богатые одежды и сильного скакуна. День за днем он проходил разные испытания и получил в награду трех царских дочерей: для себя и для двух своих братьев. Но вот однажды пришел к ним див и украл жену Мамеда. Хитростью победил Мамед дива и вернулся домой со своей возлюбленной. Сюжет сказки напоминает хорошо известный сюжет о Коньке-горбунке.

Два мергена.

Жили-били два друга мергена, и не было среди охотников равных им. Но забрели они однажды во владения дива (див оказался честным и справедливым), увидев, что мергены добры и честны с ним див вместо того, чтобы убить их дал им по жемчужине и строго наказал не рассказывать никому ничего. Отправились мергены на базар, чтобы продать жемчужины и заработать немного денег. Увидел их на базаре падишах и потребовал, чтобы они рассказали ему, откуда взяли столь прекрасный жемчуг, но мергены молчали. И посадил тогда падишах их в тюрьму, но ночью див освободил их и дал им еще по горсти жемчуга, но на этот раз велел привести падишаха и визиря к нему в лес. Див заковал визиря и падишаха, а в их одежды передел мергенов и стали они честно править страной. Мотив этой сказки отражает мечты о добрых и справедливых царях, при реализации этой мечты даже див-воплощение сил зла может быть добрым.

Хлеб из джугары.

Жил-был бедный парень, который работал на бая. Отправляясь на работу в поле, он взял у матери хлеб, но мать сказала ему, чтобы он съел хлеб только тогда, когда тот превратится в мед. Долго работал парень, очень устал и решил перекусить. Достал свой хлеб, посмотрел на него, увидел, что он так и остался хлебом и положил его обратно за пазуху. Долго еще он работал и снова решил проверить не превратился ли хлеб в мед и увидев, что ничего так и не изменилось, подумал, что обманула его мать и стал есть хлеб. Откусил он кусочек, а во рту слаще меда и стало ему тогда стыдно за то, что не поверил он матери. Перед нами традиционный интернациональный сюжет о материнской мудрости и о сладости заработанного хлеба.

Сказка о лисичке

Одна из немногочисленных сказок о животных. Представляет собой два сюжета в одной сказке. Первый сюжет, широко распространенный в славянских сказках о хитрой лисе, удачно обменявшей найденное веретено. Второй сюжет, лиса заманила в колодец жука, тигра, льва и шакала и обманом уничтожила их. Жила-была прехитрая лисичка. Нашла она однажды колечко от веретена и решила оставить его у старухи на хранение, но старухе понравилось колечко, и решила она его оставить у себя. Прибежала лисичка и взяла взамен колечка веретено. Хитрая была лисичка: оставляла свое добро у разных людей, а когда они не могли вернуть его обратно, забирала что-то взамен. И вот попала она однажды в колодец. Не хотелось ей умирать голодной смертью, и решила она заманить к себе других животных. И вот съели они друг друга потихоньку и остались в конце лиса и лев. Обманула лиса и его и тоже съела, оставшись в живых. Представлены женские образы: хитрая, расчетливая старуха, хитрая девушка-красавица и умница-лисичка.

Язык зверей

Жил в одном городе человек, который понимал язык зверей. И вот услышал он однажды разговор собаки и кошки о том, что умрет скоро его скот и пошел на следующий день и продал свою скотину. Но решили тогда кошка и собака, что раз не осталось у хозяина домашней живности, то и он скоро умрет. Услышал это богач, заплакал и умер в скором времени. А кошка с собакой раздали все его богатство беднякам, которые кормили их до самой смерти. Традиционное противопоставление умной кошки и глупой, преданной человеку собаки.

Проанализировав представленные туркменские сказки, мы сделали следующие выводы:

В туркменском фольклоре переплелись турецкий, узбекский, арабский и персидские традиции устного народного творчества. Это нашло отражение в сюжетах, системе образов и развитии сюжетов, гендерной характеристики туркменских сказок. Чаще всего сюжеты туркменских сказок заимствованы. Это заимствования из близкородственных культур: турецкой, персидской и др. Спецификой патриархального народа-кочевника можно объяснить и систему сказочных образов туркменских сказок, а так же и гендерную характеристику этих образов.

В туркменских сказках были выделены следующие сказочные мотивы: **поиск невесты.** (приключения Ярты-Гулока, Мамеда, Сына вдовы и др.); **форма наследования власти.** (Золотой кувшин); (Менгерелы); **путешествия героев.** (Мамед, Ярты-Гулок и др.); **испытания героев.** (Ярты-Гулок, Мамед, Серебряная тубетейка и др.).

Гендерные особенности туркменских сказок прежде всего в небольшом количестве женских персонажей. Это связано с патриархальным типом туркменской культуры. Среди них можно выделить маскулинный тип: пери, волшебные птицы, мать-вдова, хитрая лисичка, кошка.

Среди мужских персонажей не маскулинными можно считать дехканина и царя-обжору, жениха. Мы относим их к нейтральному типу. К маскулинному типу можно отнести всех положительных героев-мужчин.

Таким образом, можно сделать вывод, что в туркменских сказках преобладают традиционные гендерные стереотипы, характерные для сказок большинства народов мира.

Литература

1. <http://gumilevica.kulichki.net/EAB/eab11.htm>
2. http://librebook.me/prodannyi_son/vol1/1

В статье рассматривается проблема гендерных характеристик героев туркменских сказок. На основе анализа сказок описаны основные гендерные стереотипы, которые в большинстве своем совпадают с традиционными стереотипами народных сказок.

Ключевые слова: *гендер, культура, гендерные различия, стереотип, сказка, туркменская культура, народ-кочевник, сказочные мотивы.*

The article deals with problem of gender characteristics of fairytale heroes. On the basis of the analysis of fairytales the main gender stereotypes are described. The great amount of them is the same as the traditional stereotypes of the folk fairytales.

Key words: *gender, culture, gender differences, stereotypes, fairytale, nomads, turkmenian culture, fairytale motives.*

СУЧАСНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ ЕСЕЇСТИЧНИЙ ТЕКСТ ТА ЙОГО СКЛАДНИКИ (на матеріалі публікацій Євгена Сверстюка)

У статті на матеріалі публікацій відомого українського літератора, філософа, критика Євгена Сверстюка розглядається одна з дискурсивних форм есеїстичного тексту – роздуми. Проаналізовано основні лексико-синтаксичні засоби втілення цієї дискурсивної форми, особливості її вживання у авторського стилі, який відповідає сучасним тенденціям розвитку української мови.

Ключові слова: *текст-есе, роздуми, дискурсивна форма, Євген Сверстюк.*

Есеїстичний текст, який лише зараз починає привертати увагу дослідників тексту та дискурсологів, може бути важливим джерелом для вивчення мовної особистості автора з огляду на певні конституціональні риси, зумовлені його основними текстотвірними ознаками: відсутністю визначеної композиційної структури, широким діапазоном лексико-синтаксичних засобів, доволі вільним номінативним вибором, асоціативним складником (докладніше про погляди на текст-есе див. [1]). Саме завдяки відсутності селективних обмежень при текстотворенні та його недетермінованому характеру текст-есе відкриває для автора численні можливості мовної самореалізації. Водночас у аспекті вивчення мовленнєвої діяльності, пов'язаної з втіленням певного творчого задуму в текстову структуру, текст есеїстичного типу становить найбільш цікавий матеріал, аналіз якого дає можливість висвітлити індивідуальні механізми взаємодії мислення й мови.

Безпосереднім об'єктом аналізу в пропонованій розвідці буде такий складник есеїстичного тексту, як авторські роздуми. Роздуми ми розглядаємо як одну з дискурсивних форм есеїстичного тексту, яка, утім, не може бути чітко відмежована в ньому від інших і часто перетікає в дискурсивні форми іншого типу, наприклад, критичні зауваження, коментарі, спрямовані на конкретний об'єкт, введений до сфери розгляду, спостереження. При цьому під дискурсивною формою тексту ми розуміємо будь-яку відрефлектовану в культурі семантико-синтаксичну єдність, якою оперує носій мови при створенні тексту, втілюючи певну інтенцію. Широко вживаними дискурсивними формами в текстах різних функціональних типів виступають риторичні запитання, оповідні, описові (deskриптивні) сентенціональні одиниці, афористичні висловлення (сентенції, максими), коментарі, мовленнєві та ментальні акти (подяки, прохання, побажання, припущення, судження, тези тощо) із супутніми висловленнями (про поняття дискурсивної форми та його застосування при аналізі дискурсів різних типів див. [2]).

Особливістю роздумів як дискурсивної форми є експліцитно оформлена або імпліцитно представлена модальність вираження думки, яка корелює з модусами *Я думаю, що Р, Я вважаю, що Р, Мені видається, що Р, Я схильний думати, що Р* (де *Р* – певна пропозиція) і под. Семантична репрезентація такої дискурсивної форми має включати позначення модальності вираження думки суб'єкта мовлення (автора тексту), яку умовно можна позначити *Мені видається, що Р*. Іншою семантико-синтаксичною характеристикою роздумів як дискурсивної форми є узагальненість пропозиції, зв'язок з категорією неозначеності (в розумінні Т.М.Ніколаєвої), елімінація одиниць з визначеною референцією, тенденція до вживання абстрактної лексики, дієслівних словоформ, призначених для вербалізації ідей ахронії, панхронії і под.

Наведемо приклад дискурсивної форми роздумів: *Почему один ум более склоняется к одному предмету, другой к другому и т.д.? Это разнообразие склонностей заслуживало бы психологического анализа, причем такого, который не зависит исключительно от любви*

к данному предмету или от увлечения известной задачей. Такая склонность не только обуславливает интерес к предмету, большее или меньшее поглощение им, делающие его первенствующим элементом в жизни человека, но она еще придает известный, ярко обособляющий характер всему его мышлению, всей его душевной физиономии. За что бы ни брался, о чем бы ни высказывался, какой бы творческий труд его ум ни совершал, все отражает на себя эту склонность, все ею окрашивается. Повторюсь, такая окраска или характерная черта отнюдь не связана с какой-либо социальностью или с реальным интересом к чему-либо (Голицын В.М. Дневник 1917–1918 годов. – М., 2008, с. 221).

Симптоматично, що цей фрагмент починається постановкою проблемного питання загального характеру, не пов'язаного з конкретною особою, подією, випадком, об'єктом розгляду; навпаки, воно стосується загальних ознак, властивих невизначеній кількості об'єктів. Основними предикатами, які виступають як базові в реченнях вербалізованих роздумів, є т. зв. предикати другого порядку, що поєднують номінації непередметних (абстрактних) сутностей: *обуславлювает (...склонность не только обуславлювает интерес к предмету...), связана (...такая окраска или характерная черта отнюдь не связана с какой-либо социальностью...)*. Вони фіксують статичні зв'язки між об'єктами і не корелюють з певною точкою або відрізком на вісі часу, тобто реально не мають «прив'язки» до конкретних часових координат.

Природно, що дискурсивні форми роздумів властиві лише окремим категоріям текстів, а в багатьох дискурсивних практиках вони взагалі не є доречними, типовими або частотними. Проте есеїстичний дискурс, покликаний відбивати думки, враження, міркування – тобто події ментального середовища особистості, включає роздуми як необхідний компонент. У зв'язку з цим мета статті полягає в тому, аби окреслити особливості функціонування цієї дискурсивної форми, способи її реалізації в складі текстів, що представляють есеїстичний дискурс. Для цього звернемося до есеїстичних текстів відомого українського літератора, критика, філософа Євгена Сверстюка, у літературній спадщині якого чимале місце займають саме твори есеїстичного типу [3]. Той факт, що есеїстка, зокрема, критико-літературного змісту, з необхідністю спирається на вербалізовані роздуми, думки, міркування, судження як на свій базовий компонент, знаходить своєрідний відбиток і на метатекстовому рівні. Так, у розглянутих текстах знаходимо чимало «самопосилань» на ментальний аспект текстотворення: 1) *Ніяково перегорнувши цю статтю, думаєш собі: не треба з цими хлопцями дискутувати – треба їх повезти в Париж!* 2) *Стаття настроює на роздуми – самий тільки ряд слів, позавчора заборонених...* 3) *Але поки я відволікся зі своїми роздумами, магічний майданчик оживає.* 4) *А тим часом, поки я так міркую, В.Діброва говорить речі...**

Найтиповішою ознакою роздумів як дискурсивної форми виступають т. зв. генералізовані висловлення, що виражають певні судження абстрактного змісту. У текстах Є.Сверстюка вони мають різне текстотвірне навантаження. Вони можуть функціонувати як окремий текстовий блок (зокрема, абзац), який фіксує динаміку текстотвірної думки і виступає своєрідною зв'язкою між попереднім та наступним текстовими блоками: *Християнське поняття свободної волі лежить в основі європейського розуміння свободи слова, свободи напрямків і шукань.* Доволі характерною для генералізованих висловів є ініціальна позиція, що відкриває окремий цикл висловлювань, у яких відображається процес міркувань та роздумів: 1) *Взагалі перенесення чужих імен на рідний ґрунт – це робота для великого таланту. Від кількох згадок Шевченка про Шекспіра і Данте ці автори...* 2) *Кожну постать можна критикувати. Але то має бути висока культура думки, яка може будити думку в читача, а не реакцію – таку як дзижчання одважної мухи. Діяпазон зазначеної хвороби широкий...* 3) *Правда втомленої душі не є правдою, бо вона розминається з духовним, світловим началом життя. Набір гіперболі і епітетів*

*нічого не рятує... Есе «У дивосвіті зруйнованої хати» починається інтродукцією, в якій ініціальну позицію займає саме генералізоване висловлення, яке, проспективно орієнтуючи читача щодо сприймання подальшого викладу, має виражене прагматичне навантаження: *Всі поети в полоні форм. Створених, успадкованих, запозичених. Вирватись із полону і заговорити голосом ества, зраненого пресом часу, знайти неповторну свою форму і стежками тимчасового перебраться на поле вічного, самоусвідомитись у вічному – це людське поле, через яке пролягає творчий шлях поета. Комусь він дається...**

Генералізовані висловлення з'являються не лише в ініціальній позиції роздумів, а й у складі таких циклів – з функцією пояснення попередніх тверджень. Так, характеризуючи негативне сприйняття поезії Тичини сучасним йому читачем, зокрема, пов'язаним з пануючою атмосферою пропаганди, автор включає в свої роздуми пояснення такого явища, оформлене у вигляді генералізованого висловлення: *Потрібна певна естетична школа, вироблені навички сприймання поезії, щоб відчутти тонкий, нечуваної музичності віри, ритми, що впливають музичними ефектами, імпресіоністичні навіювання.*

Найчастіше генералізоване висловлення з'являється у вигляді традиційного судження зі збереженням суб'єктно-предикатної логічної структури, коли в пропозиції суб'єктові приписується певна ознака (ознаки), водночас у складі роздумів їх представляють також і структури з відношенням тотожності: 1) *Іконізувати поета – це погасити і загубити...* 2) *Культурна виробленість – це передусім особисті якості, індивідуальність.* До таких одиниць подібні речення зі зв'язками *значить, означає*, які фіксують у складі роздумів встановлення певного відношення між об'єктами, що корелює з відповідним ментальним актом у контексті текстотворення. Загалом авторському стилеві притаманний широкий спектр прийомів вираження думки, що ґрунтуються на структурі генералізованого висловлення, її реалізацію в розглянутих текстах слід вважати поліфункціональною.

Природним і логічно зумовленим компонентом роздумів виступає проблемне запитання, яке може бути або стимулом, завдяки якому «запускається» процес роздумів, або їх певним наслідком, коли запитання виникає на певному етапі ходу міркувань, направляючи їх далі у певне русло або завершуючи їх. Треба зазначити, що подібні запитання не надто характерні для есеїстичного стилю викладу Є. Сверстюка, проте вони представлені в текстах з різними функціями і завжди виконують роль стимулу мовно-мисленневої діяльності. Див.: *Щораз частіше нині повертаємось до джерел, щоб збагнути: де ми і куди нас несе? З чого починалась і з чого нині починається людина нашої християнської цивілізації? Ясно, що становлення окремої особи повторює становлення людини в світі... Біля витоків не розминуться нам з образом Мойсеєвих скрижалів. Людина починалась з того, що утверджувала вищі цінності над своїми поточними інтересами..., де питання задає хід подальшого викладу, а також: *Але велике існує. І то мірою незрівнянно більшою, ніж може усвідомити наш розум, ніж може збагнути маленький, захищений у скафандр посланець у космос... Треба бути генієм, щоб відчутти себе лише хлопчиком, який грається камінцями на березі безмежного океану істини (Ньютон) і треба бути вибіленим боєм і стражданнями, щоб велике постало перед нами знов живим. Може, страждання і є основним нашим капіталом, винесеним з пекельного горнила історії? Може, в ріці страждань і зберігаються живими наші традиційні духовні цінності – наш Образ Бога Живого?*, де питання породжується попереднім контекстом.*

Для есеїстичного стилю, представленого текстами Є.Сверстюка, значно характерніші питання конкретного змісту з публіцистичним звучанням, а також риторичні: 1) *Звідки цей гінець зруйнованого краю?* 2) *Тільки що ж тоді так зігнуло їх і понівечило вроду, яка світиться лише в очах?* 3) *...хіба ці форми не є піднятими для музею уламками руїни, під якими лежать кості речників, служителів, сповідників Бога і мучеників за віру Христову?* Завдяки питанням та виникаючій діалогізації викладу роздуми часто трансформуються в

суміжні форми, що складаються з блоків «питання – відповідь», та навіть переростають у полеміку з уявним опонентом: 1) *Чи варто так довго зупинятися на ключових засадничих поняттях нашої традиційної і глибоко вкоріненої в Європі етики і моралі? Варто, бо рівень усвідомлення цих понять задає рівень усім нашим думкам і творам.* 2) *Чи такий важкий їх гріх, що поет їм віщує найтяжчу розплату? Адже це одвічний людський гріх: брак живої любови, а звідти прагнення надолужити розум... З позицій морального максималізму, з позицій пророків – гріх важкий, кара страшна, неминуча і вже накреслена услові... Полемічні інтонації виникають, передовсім, коли зміст есе пов'язаний з критичною спрямованістю тексту та породжується критико-аналітичними завданнями, що актуалізують опозицію «свій – чужий» та своєрідне оформлення полемічних роздумів у вигляді прямої мови, що спостерігаємо в критичному есе «Європейський контекст»: *«Щоб там не було, – заявляє поет і критик Євген Сверстюк, – а письменник мусить бути громадянином, відповідальним за свою честь, за свою землю, свій народ – як посол перед людством...».**

Дискурсивна форма роздумів чітко корелює з висловленнями-спостереженнями, які часто стають «відправним пунктом» для розгортання певних мисленневих побудов. У розглянутих текстах їх чимало: 1) *Нині в пресі спостерігається тенденція до глобальних тем.* 2) *Нині ми пробуємо знайти спільний знаменник і культурні вартості у феномені духовності.* 3) *Ми живемо у неспокійному світі відчуження людини від своєї суті.* Зі спостереженнями і констатаціями певного стану речей логічно пов'язані висловлення, частотні в складі роздумів, інтенція яких зумовлена вираженням ідеї потреби або деонтичної модальності, яке реалізується здебільшого за допомогою предикатних слів *треба, потрібний* та деяких конструкцій умовного способу: 1) *На цьому суворому полі потрібна міра, зваженість і відданість істині.* 2) *Культуру нам потрібно відроджувати від азів, і для цього потрібно тверезо оцінити, де стоїмо зараз.* 3) *Словом, цю азбуку нашої культури треба знати. Так само, як треба знати і великі поняття гордині та покори – теж старозавітні, дохристиянські.* Вони виразно представляють есеїстичний стиль викладу автора. Водночас зауважимо, що одиниці, призначені для вираження логічних зв'язків між пропозиціями, особливо у випадку відображення вивідного знання (*отже, відтак, таким чином, з цього випливає і под.*) не є типовими для роздумів у аналізованому матеріалі.

Таким чином, дискурсивна форма роздумів представлена в есеїстичних текстах Євгена Сверстюка зі значною лексико-синтаксичною варіативністю, займає вагоме місце в них, поєднуючись з елементами публіцистичного мовлення, полеміки, літературної критики. В авторських текстах вона стає важливим джерелом для розвитку лексико-синтаксичних та текстотвірних ресурсів мови, загалом репрезентує сучасні тенденції розвитку української мови, а її використання цілком відповідає переконанням і шуканням автора, який в есе «Свобода слова і культура думки» зазначає: «Нас цікавить відродження думки, яка шукає головних істин нашого часу».

Література

1. Гнатюк М. М. Жанрово-тематична парадигма сучасної есеїстики / М. М. Гнатюк // Електронний режим доступу: philology.knu.ua/files/library/lit_st/44-1/13.pdf
2. Радзівєвська Т. В. Дискурсивні простори: історико-лінгвістичний вимір / Т. В. Радзівєвська. – К.: ДП «Інформ.-анал. агентство», 2018. – 323 с.
3. Сверстюк Є. Блудні сини України / Євген Сверстюк. – К.: Тов-во «Знання», 1993. – 256 с.

*Ілюстративний матеріал подаємо за зазначеним виданням зі збереженням авторського написання згідно з «харківським» правописом.

В статтє на матеріалє публікацій известного украинского литератора, философа, критика Евгения Сверстюка рассматривается одна из дискурсивных форм текста-эссе – размышления. Проанализированы

основные лексико-синтаксические средства воплощения этой дискурсивной формы, особенности ее употребления в авторском стиле, который отвечает современным тенденциям развития украинского языка.

Ключевые слова: *текст-эссе, размышления, дискурсивная форма, Евгений Сверстюк.*

The article deals with the discursive form of reflections in the essays of famous Ukrainian literary man, philosopher and critic Yevgen Sverstiuk. The lexical and syntactical means of the fragments of reflections and also the peculiarities of their functioning in author's texts are considered.

Key words: *text-essay, reflections, discursive form, Yevgen Sverstiuk.*

О.В. РАДЧУК

*Харьковский национальный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды*

ЯЗЫК ДРЕВНИХ ЛЕТОПИСЕЙ В ОСВЕЩЕНИИ П.А. ЛАВРОВСКОГО

П. Лавровський розглядав мовні факти в хронології та локалізації, простежив зміни, що в них відбуваються, вказав на поступовий характер цих змін, виявив і пояснив особливості споріднених мов і на основі генетичної близькості встановив самостійність української та російської мов.

Ключові слова: *мова літописів, індоєвропейська прамова, фонетичні, лексичні та граматичні зміни.*

Деятельность Петра Алексеевича Лавровского – одного из основателей научной школы славянской лингвистики в Украине, связана с внедрением сравнительно-исторического метода исследования родственных славянских языков в практику изучения древних текстов. Большое внимание языковед уделит анализу языка летописей, светских текстов и деловых документов эпохи Киевской Руси и нескольких последующих столетий. Задачу филолога он видел в том, чтобы показать пути развития славянских языков от истоков до современного состояния, проследить изменения, происходящие в родственных языках, и, по возможности, объяснить, чем эти изменения вызваны. Эти проблемы остаются актуальными и сегодня.

Петр Алексеевич Лавровский был известным лингвистом XIX века, создал значимые для славяноведения труды по сравнительно-историческому языкознанию, имеющие и теоретическую и практическую направленность, подготовил новое поколение ученых, среди которых основоположник психологического направления в отечественной лингвистике А.А. Потебня. Несмотря на это, творческое наследие языковеда П.А. Лавровского остается малоизученным. Интерес представляет две работы. Первая – это статья Е.Ф. Широкоград в энциклопедии «Украинский язык», в которой акцентировано внимание на важности работ ученого о происхождении славянских языков и использовании им сравнительно-исторического метода [1]. Вторая публикация В.А. Глущенко «Сравнительно-исторический метод в украинском языкознании 20-х-60-х гг.» посвящена рассмотрению особенности использования сравнительно-исторического метода как генетического отождествления языковых фактов в работах ученых указанного периода, среди которых весомая роль принадлежит исследованиям П.А. Лавровского [2].

Остановимся более подробно на фундаментальном труде лингвиста «О языке северных Русских летописей», в котором описаны отличительные черты древнего русского языка и древнего украинского языка. В данной работе представлены особенности фонетики, которая в XIX веке входила в раздел грамматики, а также дана характеристика морфологических свойств слов и синтаксиса языка восточных славян эпохи Киевской Руси. Указанные отличительные черты непосредственно касаются древнего украинского языка, имеющего

с русским общие корни, но в тоже время идентифицируют эти славянские языки как самостоятельные. Это подтверждают замечания П. Лавровского в вышеупомянутой книге, выделенные им в предисловии отдельным параграфом: «Отсутствие в списках Русских летописей XIV-XV столетия очевидных признаков современного наречия Малорусского».

П. Лавровский видел связь всех славянских языков с древним индоевропейским как языком-основой: «... некогда Славянские наречия представляли одно целое, что все составные части обширной цепи сливались в одно величественное и роскошное звено, которое, в свою очередь, как одно целое и нераздельное, входило в состав другой, более обширной цепи, замыкавшей собою мир Индо-Европейский» [3, с. 1]. Дальнейшее диалектическое развитие языков по кругам («из каждой составной части отдельных кругов»), по мнению ученого, хотя и привело к дроблению языков, но не успело развиться до резкого отделения одного языка от другого. Придерживаясь натуралистических взглядов и рассматривая язык как живой организм, что было характерным для европейского языкознания середины XIX века, лингвист рекомендует славянским «языко-исследователям» (термин П. Лавровского) опираться на историзм познания и обращаться к материалам языков индоевропейских, что поможет восстановить и объяснить языковые факты, в противном же случае многое останется необъяснимым.

Очень важным, по мнению ученого, является тщательный отбор языкового материала для анализа: «Собрать, на основании памятников или живой речи, все данные языка, проследить его видоизменение по всем векам, на сколько позволяют это сделать источники, определить характер этих видоизменений, отделить то, что принадлежало и принадлежит языку искони от того, что явилось впоследствии...» [3, с. 3].

Он четко определяет временные рамки (VIII-XV века) и территориальное распространение языка летописей и стремится как можно точнее описать древний язык: «Подметив падение древних форм, определить время, когда обнаружилось и совершилось это падение, я считал не излишним охарактеризовать и особенные черты образовавшегося чрез то языка старинного. В виде результатов и предшествовавших наблюдений над языком древним, представлены мною замечания: а) относительно древности северных Русских летописей, сравнительно с дошедшими до нас летописями южной редакции, и б) относительно постепенного изменения языка летописного, становившегося тем более искусственным и натянутым, чем более забывались в народ черты языка Русского – древнего» [3, с. 4]. П. Лавровский заботился о точном и верном отборе фактов языка, выполненном с вниманием ко всем подробностям, которые подтверждают языковые изменения. Выделив особенности летописного языка в отличие от древнего, народного, ученый установил, что устная речь, подверженная большим изменениям, чем книжная, не ускользала от пристального взгляда летописцев, которые фиксировали фонетические особенности на письме.

Ученый неоднократно подчеркивал, что всех славян объединяет единый праязык, одна вера, одинаковый уклад жизни. Языковед отмечал: «Одинаковость Славянского происхождения, однообразие родового быта, одни предания старины, которые были так живы и свежи у всех Славян в то отдаленное время, не давали и не могли подавать повода к раздельности языка на юге и север» [3, с. 5]. Хотя при этом приводил цитату из летописи Нестора, в которой летописец указывает на то, что, расселившись на более отдаленные территории, разрушается единый язык и ментально-бытовое единство славян.

Действительно, это подтверждают и современные исследования лингвистов, историков, этнографов и археологов. Приводимый пример во всех учебниках по языкознанию о связи языкознания и истории для пояснения языковых явлений еще

раз это подтверждает: общая этимология названий животных в большинстве не только славянских, но индоевропейских языков натолкнула ученых на мысль, что индоевропейцы изначально занимались скотоводством, приручением домашних животных, а позже, когда они расселились на отдаленные территории и утратили непосредственные контакты, у них начали дифференцироваться языки. Тогда же славяне стали обрабатывать землю и выращивать зерновые и другие культуры, этимология которых в разных языках различна. Отличается и мотивировка номинаций, обозначающих растения: в украинском языке *порічка*, потому что растет вдоль реки, а в русском – *смородина*, потому что листья растения имеют пряный запах “сморд”. Единства говора, по мнению П. Лавровского, не существовало уже VIII-IX веках.

П. Лавровский отмечал, что различия у славян состояли в немногих семейных, домашних обрядах, взглядах на брак и погребение. Все это имело отражение и в языке. Ученый делает заключение о том, что «уклонений в языке можно ожидать только с уклонениями в самой жизни. Если эта жизнь идет неизменно одним и тем же порядком, если в ней свято и ненарушимо сохраняется все старое и устраняется всякая новизна: то нельзя предполагать изменений и в языке» [3, с. 7]. Сходство у славян уклада жизни и языка сохранялось до 862 года (призвание варяга Рюрика на княжение). Появившиеся различия касались в основном только лексики, на что влияли экстралингвистические факторы, фонетика и грамматика оставались без изменений, едиными для всех восточных славян. И сегодня мы констатируем тот факт, что лексические изменения происходят быстрее, чем фонетические или грамматические. Несмотря на имеющиеся различия древний язык оставался единым для всех восточных славян, поскольку, как считает П. Лавровский, «сильнее всего связует народ – единство языка...» [3, с. 8].

Начиная с XIII-XIV веков после отделения политического появляются особенные черты в украинском языке, начинается усиленное «вторжение» польско-литовских заимствований. При этом П. Лавровский указывает на «остатки» старины, характерные для всех славянских наречий: 1) переходная смягчаемость согласных звуков, 2) сохранение коренных гласных *ы* и *и*, перешедших в *о* и *е* (*крыть* – *крой*, *лить* – *лей*), 3) сохранение формы звательного падежа, 4) употребление сложного будущего времени с глаголом-связкой *имати* [3, с. 12]. Эти фонетические и грамматические особенности своим происхождением обязаны южному варианту языка, хотя наблюдались во всех славянских, в северном варианте они «мало-помалу вышли здесь из сознания народного и заменились звуками и формами новыми» [3, с. 12].

П. Лавровский выделяет и второй род особенностей, характерных только для украинского языка и являющиеся чуждыми древнему русскому языку: 1) потеря различия между *ы* и *и*, 2) частое употребление *у* вместо *ль*, 3) всеобщее произношение *ѣ* как *и*, изменение *о* в *и*, 4) потеря окончания *ть* в третьем лице единственного числа настоящего времени, 5) смешение *у* и *в* (*вже* = *уже*, *улизь* = *влѣзь*). Эти последние черты определяют аутентичность происхождения украинского языка, поскольку они не были характерны для древнего русского языка. Второй род особенностей ученый относит к местным. Наиболее четко эти особенности стали проявляться только с конца XIV столетия. Указав на отсутствие тождества в фонетике и грамматике украинского, русского и польского языков, языковед доказал самостоятельность украинского языка.

Высказанная гипотеза о том, что «мысль и слово так тесно связаны между собою, что последнее всегда может быть названо первоначально ее сущностью; а мысль с отторжением народа под чуждую власть должна была измениться во многом; не могло остаться без изменения и слово» [3, с. 20] будет в дальнейшем развита учеником П. Лавровского А.А. Потебней и будет привлекать своей глубиной современных исследователей языка.

Скурпулезные наблюдения П. Лавровского над почерком летописцев представлены в «Заключении» работы «О языке северных Русских летописей». Лингвист был уверен, что они принадлежали разным людям, жившим в разное время. Изменения почерков датировались 1200, 1234 и 1333 годами. Автор относит Синодальный список первой Новгородской летописи к самым древним из всех известных летописей и считает этот памятник образцом народности, поскольку о подражательности книжному церковному языку не могло быть здесь и речи [3, с. 151]. Он делает вывод: «...все три почерка Синодального списка писаны в разное время и притом различными писцами; а последовательность в изменении языка их, изменении постепенном, лишь мало-по-малу принимавшем в себя новизны, как следствие упадка форм и оборотов древних, решительно убеждает в незначительных промежутках между появлением того, другого и третьего» [3, с. 154]. В первой половине XIII века в языке только обнаружались изменения, «превращения», как писал языковед. По мнению ученого, русский язык начинает сближаться с церковно-славянским в списках XIV-XV столетий, становится далеким от языка жизни и имеет много неправильностей [3, с. 159].

Подводя итог своему исследованию, П. Лавровский относит древние летописные тексты к великому народному достоянию, в которых описаны не только важные исторические события, обряды и традиции народа, но и зафиксирован древний язык. Ученый завершает свое сочинение словами: «Понятно, что при таком настроении языка летописного, далекого от языка жизни, не могло уже быть той простоты в изложении, какая представляется неотъемлемым достоинством летописей древних» [3, с. 160].

П. Лавровский рассмотрел языковые факты в хронологии и локализации, проследил происходящие в них изменения, указал на постепенный характер этих изменений, выявил и объяснил особенности родственных языков и на основе генетической близости установил самостоятельность украинского и русского языков. Выводы, к которым пришел ученый, сохраняют свою значимость для анализа такого гетерогенного явления, как язык, на современном этапе развития отечественной лингвистики.

Литература

1. Широкоград Є.Х. Петро Олексійович Лавровський. Українська мова. Енциклопедія. – К.: Українська енциклопедія, 2000. – С. 267–268.
2. Глущенко В.А. Порівняльно-історичний метод в українському мовознавстві 20-х -60-х р.р. XIX ст. / В.А. Глущенко // Наукові праці: науково-методичний журнал. Вип. 260. Т. 272. Філологія. Мовознавство. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2016. – С. 21–25.
3. Лавровский П.А. О языке северных Русских летописей / П.А. Лавровский. – Санкт-Петербург: Императорская Академия наук, 1852. – 160 с.

П. Лавровский рассмотрел языковые факты в хронологии и локализации, проследил происходящие в них изменения, указал на постепенный характер этих изменений, выявил и объяснил особенности родственных языков и на основе генетической близости установил самостоятельность украинского и русского языков.

Ключевые слова: язык летописей, индоевропейский праязык, фонетические, лексические и грамматические изменения.

P. Lavrovskiy examined language facts in chronological development and localization, traced the changes that had happened in them, stressed on the gradual character of those changes, indicated and explained the peculiarities of cognate languages and defined the specific character of Ukrainian and Russian on the basis of their genetic proximity.

Key words: language of annals, Indo-European proto-language, phonetic, lexical and grammatical changes.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ

У статті розглядаються проблеми національно-російського білінгвізму, у зв'язку з цим аналізується специфіка мовного розвитку дитини дошкільного віку в умовах функціональної двомовності; в якості методологічної бази використовуються науково-теоретичні положення когнітивної лінгвістики, психолінгвістики про мову як найважливіший засіб спілкування, зберігання і передачі інформації, її зв'язку з мисленням, ролі в розвитку особистості; аналізуються особливості дитячого білінгвального дискурсу з метою вивчення характеру інтерференції на різних рівнях мови й виявлення особливостей формування природного білінгвізму в ранньому віці.

Ключові слова: *міжпівкульна асиметрія мозку, дитячий дискурс, природний білінгвізм, мовні помилки, інтерференція.*

Двуязычным, или билингом, считается человек, у которого в большей или меньшей степени функционально активны два языка [1, с. 110]. Ряд исследователей отмечает, что двуязычие нормально развивается в случае, если хотя бы на одном языке человек может адекватно выразить любую свою мысль. Если же речь полноценно не сформирована ни на одном языке, то разрушается сама структура мысли, и попытки самовыражения терпят крах. Это ведет не только к психологическим стрессам, но и к глубоким потерям в качестве общения, следовательно, степень развития речи неизбежно сказывается на самоощущении ребенка-билингва, когда умение высказывать свои мысли и понимать речь окружающих на двух языках влияет на его место и роль в обществе (круг друзей, возможность стать лидером в группе сверстников, оценки в школе и т.д.) [2, с. 21–23]. Процесс становления двуязычия зависит от разнообразия, глубины и правильности речевых впечатлений, которые ребенок получает с раннего детства в общении с взрослыми. В указанном контексте для психолингвистической науки является актуальным изучение особенностей формирования детской билингвальной языковой личности посредством исследования процесса речевого развития детей-билингвов при усвоении ими двух неродственных языков в смешанных коммуникативных средах.

В настоящее время наблюдается активная миграция населения, кроме того, на территории РФ в русскоязычной среде проживает большое количество самых различных этносов, использующих родной язык в семейном общении, в связи с чем развитие речи детей-инофонов протекает в условиях билингвизма. При этом наиболее характерным типом билингвизма является национально-русский язык, который усваивается как путем обучения, так и непосредственным общением с русскоязычным населением. В этом случае значимым является выделение детерминирующих факторов полноценного становления двуязычия, что определяет теоретическую ценность изучения развития речевой практики у детей-билингвов.

Заметим, что при изучении формирования детского билингвизма актуальным является учет особенностей развития мозга в онтогенезе, связанный со спецификой межполушарного взаимодействия. Как известно, два полушария мозга при выполнении сложных когнитивных функций сфокусированы на выполнении разных видов задач, что наблюдается и при реализации речемыслительной деятельности. Исследования показывают, что левая гемисфера мозга анализирует, классифицирует речевой материал, отвечает за вербальную реализацию мыслительных процессов. Правое полушарие в большей мере взаимодействует

с образами разной природы, оно холистично, наглядно, конкретно, легко актуализирует разнообразные виды эмоций и лучше их воспринимает как через невербальные средства коммуникации, так и посредством перцепции вербального контента. Таким образом, каждая из гемисфер мозга способна обрабатывать качественно отличные виды информации с использованием различных стратегий их переработки: аналитической и синтетической. Как показывают результаты дихотического прослушивания детей колыбельного возраста, уже при рождении существуют зачатки латерализации функций, по мере роста ребенка степень асимметрии увеличивается. Следовательно, специализация мозга по восприятию разного типа информации значима уже при рождении [3, с. 97–103].

В дошкольный период развития ребенка, как правило, процесс латерализации еще не завершен, при этом на формирование латерального фенотипа влияет большое число факторов, например, биологические (наследственность, органические поражения мозга в дородовый период, во время родов, в первые годы жизни ребенка, длительные и частые соматические заболевания и прочее) и факторы среды (материальная среда, тип воспитания, соответствие методов, приемов и содержания образования когнитивному стилю ребенка, эмоциональный фон и т.п.). Говоря о функциональной специализации двух полушарий, следует отметить также и тот факт, что каждое из полушарий формирует свои принципы организации речи [4, с. 31–36]. Так, правое полушарие формирует целостность смыслового содержания, обеспечивает эмпирическое и образное (метафорическое) мышление, создает ассоциации на основе наглядно-чувственных представлений о предмете, в то время как левое обеспечивает теоретическое мышление, грамматическое оформление высказывания и характеристику свойств предметов. В связи с этим формирование структуры лексикона человека происходит за счет суммирования разных слоев лексики: правое полушарие опирается на образное отображение предметного мира, левое – на точные, дословно воспринимаемые обозначения. При этом в онтогенезе реализуется преимущественно правополушарная когнитивная стратегия в силу своей онтогенетической первичности [5, с. 122]. Это сказывается на том, что мышление детей в большей степени является образным с преобладанием наглядно-эмоциональных представлений о предмете, а доля теоретического мышления и грамматического понимания языка невелика, поэтому билингвизм, в первую очередь, формируется на основе наглядно-эмоционального мышления.

Естественно, отмеченная специфика мозга в онтогенезе влияет на характер освоения языков в раннем детском возрасте. Так, реализация речевых функций с опорой на правополушарный тип мышления приводит к сохранению и актуализации фонемных и семантических способностей при дефиците грамматических. Например, будучи преимущественно правополушарным, детское мышление сталкивается с определенными синтаксическими проблемами организации речи при изучении языков с развитой синтаксической системой, в связи с чем данный уровень знания языка постигается детским сознанием позже, чем все остальные. Кроме того, если синтаксическая система родного языка ребенка уступает по сложности изучаемому языку, то случаи языковой интерференции практически неизбежны. Согласно С. Н. Цейтлин, детское мышление усваивает лингвистику языка по следующей поуровневой системе: звуковые стороны речи, затем морфологические категории, потом синтаксические конструкции, и, наконец, формирование словаря [6].

Звуковые основы речи – это первое, с чем сталкивается ребенок при овладении языком. Взрослый человек способен с легкостью определить последовательность звуков в слове, что является результатом сформировавшейся у него способности к фонематическому анализу, выработанной в процессе длительной практики скорее чтения и письма, чем говорения и восприятия речи. Ребенок, не имеющий еще подобного опыта, получив задание разделить

слово на части, сможет в лучшем случае определить число и последовательность слогов, но не звуковой состав каждого слога. Как отмечает С.Н. Цейтлин, между формированием способности воспринимать ту или иную звуковую единицу и способности самостоятельно ее продуцировать может быть временной интервал, исчисляемый месяцами, а иногда и годами речевого развития [там же]. На следующем этапе ребенок познает разного рода грамматические категории, в первую очередь категорию числа и падежа, самой последней – категорию рода (большинство детей осваивает ее к двум с половиной – трем годам). Завершается этап становления более или менее полноценной детской речи в онтогенезе освоением синтаксических конструкций. При этом следует подчеркнуть тот факт, что развитие и совершенствование речевой деятельности ребенка неотделимы от развития его предметной и познавательной деятельности [там же].

При изучении особенностей формирования детского билингвизма наиболее актуальным методом исследования, на наш взгляд, является метод анализа ошибок. Выявление ошибок и их анализ позволяют проследить уровень знания и сформированности языка говорящего без необходимости сознательного участия ребенка в процессе исследования. В качестве испытуемого для выявления характера детского билингвального дискурса была выбрана девочка 4-х лет, владеющая армянским (родным, используемым в общении дома и с родственниками) и русским (применяемым преимущественно вне семейного общения, в детском саду) языками. В ходе исследования было замечено отклонение, являющееся типичным для армянско-русских билингвов – сдвиг ударения, например: *я хочу кушАть, купи игрушкА, братИк* и т.д. Данная модификация объясняется различием языковых систем – в армянском языке фиксированное ударение на последнем слоге.

Большая часть морфологических ошибок типична для детей вне зависимости от наличия билингвальных особенностей, но у наблюдаемого ребенка ошибки в морфологии второго языка демонстрировали прямую связь с формированием билингвизма. Как известно, в армянском языке отсутствует категория рода, поэтому ребенку сложно различать родовые окончания в русском языке, из-за чего в его речи наблюдались такие ошибки, как: *я пошел, а ты покушала* (обращаясь к мальчику), *дедушка пришла* и т.д. Много ошибок также допускалось при употреблении местоимений, когда род местоимения и определяемого слова не согласовывались: *наш комнат, мой кукла, твой одежда* и т.п. Были зафиксированы и случаи ошибочного употребления местоимения по отношению к адресату: *его ругай* (девочку), *его игрушка* (игрушка девочки) и др. Но эти ошибки не были постоянными, что говорит о еще не укрепившемся в сознании разделении по роду при говорении (ребенок на подсознательном уровне не видит необходимости в этом разделении, так как армянский язык функционирует по другим принципам). В речи ребенка-билингва были отмечены и нетипичные ошибки в употреблении категории числа (как правило, дети усваивают категорию числа более полноценно уже к трем годам). В данном случае также наблюдалась интерференция двух языковых систем, поскольку ребенок пытался образовать множественное число русского слова при помощи армянского окончания множественного числа *-нер* (арм. - ներ), создавая формы *часынер, очкинер, стулнер, машинер* и т.д.

Большинство языковых ошибок, связанных с лексикой, происходило, скорее всего, из-за отсутствия полноценной лексической базы второго языка в сознании билингва. В связи с этим в предложении, построенном в основном на русском языке, имели место армянские слова, обозначающие реалии, наименования, которые на русском языке ребенок не способен был вспомнить во время спонтанного продуцирования речи. Например, во время исследования были зафиксированы следующие предложения: *мы будем парел* (арм. Ժիբել [paɾɛl] – ‘танцевать’), *здесь мои сохи* (арм. սոխի [sox] – ‘лук’), *я прыгаю в аваз* (арм. ավազ

[avaz] – ‘песок’) и т.п. Необходимо подчеркнуть, что с наименованиями данных реалий ребенок был знаком, так как при просьбе о переводе данных слов на русский язык были получены правильные варианты: *лук, песок, танцевать*. В ходе еще одного эксперимента по изучению формирования лексического запаса билингва ребенку были продемонстрированы картинки, а также было предложено назвать то, что на них изображено. Увидев на картинке фиолетовую сирень, ребенок отреагировал номинацией на армянском языке: յիսիսիսի (арм. [jasaman] – ‘сирень’), но при просьбе перевести на русский язык, он использовал русское слово *фиалка*. Этот момент иллюстрирует активное функционирование наглядно-образного правополушарного мышления билингва, реализующегося при назывании знакомых реалий на незнакомом языке (сирень на картинке фиолетового цвета, следовательно, и цветок – фиалка). Ассоциации в правой гемисфере мозга, как правило, продуцируются по сходству, и в данном случае акцент был сделан на сходстве цвета.

Синтаксис русского и армянского языков не имеет ярко выраженной интерференции, однако в ряде случаев более усложненная синтаксическая система русского языка приводила к ошибкам в речи билингва. Например, в процессе наблюдения были выявлены ошибки в употреблении несогласованных определений: *света луч* (вместо *луч света*), *Эдгара книга* (вместо *книга Эдгара*), *деревьев листья* (вместо *листья деревьев*), что объясняется порядком продуцирования данных позиций в армянском языке. Простые предложения в русском языке билингв продуцировал без особых синтаксических ошибок, несмотря на аналитическое образование глагольных форм армянского языка, что свидетельствует об уже достаточно глубоком уровне сформированности русского языка в сознании билингва, хотя в некоторых случаях в ходе интервьюирования были выявлены попытки билингва избегать использования синтаксических конструкций русского языка. Так, на просьбу о передаче содержания рисунка билингв использовал следующие конструкции: *кошка и стул* (вместо *кошка под стулом*), *собака и будка* (вместо *собака в будке*). При попытке перевода подобных конструкций с армянского языка на русский билингв совершал ошибки в порядке слов из-за интерференции языковых систем: в армянском языке большинство предлогов постпозитивны. Так, испытуемый перевел словосочетание լստնո՞ւն տանըն լստի [katun atorı takə] как *кошка стулом под*. Эта ошибка говорит о том, что в языковом сознании билингв в большей степени опирается на родной язык, дословно переводя армянские слова и только после этого продуцируя русское предложение, что характеризует субординативный билингвизм.

Проведенные наблюдения и эксперименты по изучению дискурсивной практики билингвального характера позволяют сделать вывод о том, что в сознании ребенка-билингва системы армянского и русского языков интерферируются, вследствие чего возникают фонетические, морфологические, лексические и синтаксические языковые ошибки. Таким образом, при формировании детского билингвизма основной причиной ошибок является интерференция двух языковых систем, но, тем не менее, она не является единственной, и поэтому исследователь обязан учитывать возраст ребенка, интеллектуальные способности, социальное положение и специфику его мышления. Кроме того, многие ошибки, совершаемые билингвом при продуцировании речи на неродном языке, свойственны и детям более младшего возраста, для которых этот язык является родным. Это показывает, прежде всего, значимость превалирования правополушарного типа мышления в онтогенезе, а также необходимость учета данной онтологической специфики при анализе характера овладения языковой системой любого типа в ранний период развития детской языковой личности.

Литература

1. Словарь социолингвистических терминов / Под ред. В.Ю. Михальченко. – М.: ИЯ РАН, 2006. – 312 с.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969.
3. Спрингер С. Левый мозг, правый мозг. Асимметрия мозга / С.Спрингер, Г.Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.
4. Реброва Н.П. Функциональная межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы / Н.П. Реброва, М.П.Чернышева. – СПб.: Речь, 2004. – 96 с.
5. Самигулина Ф.Г. Детский дискурс как лингвокогнитивный феномен / Ф.Г.Самигулина, Л.А. Данюшина. – Ростов-на-Дону, 2014. – 204 с.
6. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

В статье рассматриваются проблемы национально-русского билингвизма, в связи с этим анализируется специфика речевого развития ребенка дошкольного возраста в условиях функционального двуязычия; в качестве методологической базы используются научно-теоретические положения когнитивной лингвистики, психолингвистики о языке как важнейшем средстве общения, хранения и передачи информации, его связи с мышлением, роли в развитии личности; анализируются особенности детского билингвального дискурса с целью изучения характера интерференции на различных уровнях языка и выявления особенностей формирования естественного билингвизма в раннем возрасте.

Ключевые слова: межполушарная асимметрия мозга, детский дискурс, естественный билингвизм, речевые ошибки, интерференция.

The article explores the problems of national-Russian bilingualism. For this the article analyzes the specific features of the speech development of a preschool child in conditions of functional bilingualism. As a methodological basis are used the scientific and theoretical positions of psycholinguistics on language as an important means of communication, storage and transfer of information, its connection with thinking; the article examines the peculiarities of children's bilingual discourse to research the nature of interference at different linguistic levels in order to reveal the features of the formation of natural bilingualism at an early age.

Key words: interhemispheric asymmetry of the brain, children's discourse, natural bilingualism, speech errors, interference.

Е. А. СЕЛИВАНОВА

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого

ВЛАДИМИР НАБОКОВ КАК ДИСКУРСИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ

У статті на матеріалі автобіографічних романів В. Набокова схарактеризовано психологічні особливості дискурсивної особистості письменника, який був синестетом. Синестезію кваліфікують як психологічне явище виникнення одного відчуття під впливом іншого, що відтворено насамперед у мовленні. У художній творчості В. Набокова синтезовано різноманітні психічні функції відчуттів, що дає змогу створити оригінальні авторські метафори й порівняння, загострити відчуття читача, наблизивши їх до власного світосприйняття й гармонізувавши читачьке розуміння тексту.

Ключові слова: дискурсивна особистість, синестезія, метафора, порівняння, стереотип, відчуття, полілінгв.

Постановка проблемы. Понятие языковой личности, имплицитно было представлено еще в работах Г. Штейнтала, В. Вундта, А. Поттебни, А. Шахматова и др., хотя введение в научный обиход лингвистики данного термина принадлежит В. Виноградову. Разработку проблемы языковой личности продолжили А. Леонтьев, Ю. Караулов, Г. Богин, Д. Леонтьев, А. Пузырев и др. Ю. Караулов выделил в структуре сознания языковой личности три уровня: вербально-семантический (нулевой), тезаурусный (первый), мотивационно-прагматический (второй), – установив специфические для них единицы (слова, понятия, деятельностно-

коммуникативные потребности). Исследователь разграничил в структуре личности говорящего *лексикон* как знания о языке и в языке; *личностный тезаурус* разнообразных знаний (социальных, бытовых, культурных, энциклопедических и т. п.) как способность носителя определенного языка создавать тексты на базе индивидуальных знаний о мире, зафиксированных в значениях слов и их ассоциативных комплексах в соответствии с национально-психическим составом мысли и личностной заинтересованности в интерпретации обозначенных (или воспринятых) фактов; *прагматикон* как дискурсивную (коммуникативную) компетенцию – систему правил, навыков и умений общения, обусловленных процессами социализации и инкультурации [1, с. 60].

В доминирующей сегодня в лингвистике когнитивно-дискурсивной парадигме языковая личность должна квалифицироваться в основном как дискурсивная, поскольку в процессе порождения текста, сообщения личность, в том числе языковая, трансформируется в свою функцию, в терминах М. Бахтина, подвергаясь множественному расщеплению на три ипостаси: реального говорящего, его функцию как имитацию авторского я или его *alter ego* в тексте и фигуру коммуниканта, воспринимаемого реальным адресатом. Именно поэтому реальная языковая личность в тексте реализуется как дискурсивная, представляя себя в соответствии с собственными целями и языковой способностью.

Цель нашего исследования – охарактеризовать некоторые психологические особенности дискурсивной личности Владимира Набокова. **Материалом** для анализа послужили автобиографический роман «Другие берега» и роман «Подвиг» [2]. Выбор языковой личности для изучения не случаен, так как в своем автобиографическом романе писатель указывает на наличие в нем способностей «синэстета»: *«Кроме всего, я наделен в редкой мере так называемым audition colorée – цветным слухом. [...] цветное ощущение создается, по-моему, осязательным, губным, чуть ли не вкусовым путем. Чтобы основательно определить окраску буквы, я должен букву просмаковать, дать ей набухнуть или излучиться во рту, пока воображаю ее зрительный узор»*. Отметим, что, исходя из особенностей канала коммуникации, позволяющему личности в большей мере реализовать свои познавательные и текстопорождающие способности, ученые разграничивают коммуникантов на аудиалов, визуалов, кинестиков и «компьютеров».

Одной из важнейших психических функций дискурсивной личности В. Набокова была синестезия. Синестезию квалифицируют как психологическое явление возникновения одного ощущения под воздействием неспецифического для него раздражителя другого, т. е. сигналы, исходящие от разных органов чувств, смешиваются, синтезируются. А. Потенция рассматривал ассоциативность синестетического переноса как такую, при которой разнородные ощущения не уничтожают взаимно собственную самостоятельность, а сливаются в единое целое и в то же время остаются отдельными [3, с. 46]. В лингвистике синестезию обычно связывают с метафоризацией, определяя первую как один из источников последней. Еще Аристотель отмечал синестетическую природу метафоризации на примерах лингвистических терминов *grave accent* и *acute accent* как перенос из одной сферы ощущений, в частности, тактильных и соматических, в другую: устанавливался параллелизм между этими типами ударения, которые воспринимаются слухом, и качествами, которые воспринимаются органами такесики и соматикой человека. Цитируя Аристотеля, С. Ульманн считал синестезию самой «древней, достаточно распространенной, возможно, даже универсальной формой метафоры» [4, с. 279]. Проблему синестезии на базе зрительных образов изучали представители Вюрцбургской школы гештальтпсихологии. В частности, В. Вундт интерпретировал метафоры, обусловленные образным восприятием мимики лица и вкусовыми ощущениями, К. Бюлер характеризовал синестетическую

метафору, используя техническую модель скиоптика (двойной решетки). Он отмечал, что «в восприятии <...> ощущается двойственность сфер и нечто вроде проникновения одной из них в другую, исчезающего лишь при большой употребительности подобных образований» [5, с. 316]. Исследователь опирался на известное утверждение Г. Пауля о том, что «метафора – это нечто такое, что с неизбежностью вытекает из природы человека и проявляется не только в языке поэзии, но также – и даже прежде всего – в обиходной речи народа, охотно прибегающей к образным выражениям и красочным эпитетам», метафора – «это спасительное средство при нехватке выразительных средств» [5, с. 317].

Ранее К. Бюлера в 1912 г. голландский исследователь Й. ван Гиннекен также трактовал синестезию как основу метафорического переноса. Он обратил внимание на то, что прилагательные, которые описывают слуховое восприятие, могут применяться также в случаях зрительного или тактильного восприятия. Американский логик Дж. Серль разработал универсальную схему сенсорных метафор на примере слов *warm*, *hard* и их коррелятов во многих языках мира [6, с. 324]. Советский психолог А. Лурия объяснял синестезию нейрофизиологическими процессами стимуляции определенной модальности не только в специфических для нее проекционных зонах сознания, а в неспецифических (боковых ответвлениях аксонов – коллатералиях). В современной теории концептуальной метафоры представитель когнитивной семантики А. Барселона на примерах синестетических метафорических переносов в словосочетаниях *black mood*, *sweet music* и др. охарактеризовал исходные процессы метонимии, которые послужили основой метафоры, поскольку совмещают первичные ощущения цвета, вкуса с их эмоциональной оценкой, уже на основании которой осуществляется дальнейшая метафоризация. Исследователь считает, что перенос звука на цвет вызван в первую очередь чувственным стимулированием звуковыми ощущениями человека зрительных и т. п., что может рассматриваться как ментальный доступ одних ощущений к другим в пределах одной концептуальной сферы, а значит, квалифицироваться как первичная метонимия. Данная метонимическая модель сферы мишени определяет выбор сферы источника при дальнейшей метафоризации [7, с. 36–44]. Значительно ранее А. Барселона русский литературовед А. Веселовский, разграничив эпитеты-метафоры и синкретичные эпитеты, возникшие на базе синестезии, отметил метонимическую природу вторых. Однако выбор названия для второго типа эпитетов указывает на двойственную природу синестетических переносов: в таких знаках совмещены смежность и сходство чаще всего по признаку оценки.

Синестетизм как психологическая особенность был присущ многим известным людям: французскому поэту А. Рембо, связывавшему гласные звуки с определенными цветами; русскому композитору А. Скрябину, видевшему цвет музыкальных нот, художнику-абстракционисту В. Кандинскому, слышавшему звучание красок. Мать В. Набокова также обладала способностью видеть цвет букв и музыкальных нот. Изучение текстов писателя привело нас к выводу о том, что В. Набоков осознанно и подсознательно синтезировал множество собственных ощущений, отображая результаты синестезии в своем творчестве.

Будучи полилингвом, писатель разграничивал окраску звучания букв различных языков: «Черно-бурую группу составляют: густое, без галльского глянца, А; довольно ровное по сравнению с рваным R, P; крепкое каучуковое Г; Ж, отличающееся от французского J, как горький шоколад от молочного; темно-коричневое, отполированное Я. В белесой группе буквы Л, Н, О, Х, Э представляют, в этом порядке, довольно бледную диету из вермишели, смоленской каши, миндального молока, сухой булки и шведского хлеба. Группу мутных промежуточных оттенков образуют клистирное Ч, пушисто-сизое Ш и такое же, но с прожелтью Щ». В. Набоков наделял буквы не только цветом, но и вкусом и тактильными

свойствами, употребляя феноменальные развернутые сравнения, опирающиеся на его гастрономический опыт и ощущения от прикосновений к различным предметам.

Не менее интересным является цветовой спектр звучания букв, переданный метафорически, исходя из особенностей индивидуальных стереотипов оценки цвета различных реалий: «*Переходя к спектру, находим: красную группу с вишнево-кирпичным Б (гуще, чем В), розово-фланелевым М и розовато-телесным (чуть желтее, чем V) В; желтую группу с оранжевым Ё, охряным Е, палевым Д, светло-палевым И, золотистым У и латуновым Ю; зеленую группу с гуашевым П, пыльно-оливковым Ф и пастельным Т (все это суше, чем их латинские однозвучия); и наконец, синюю, переходящую в фиолетовое, группу с жестяным Ц, влажно-голубым С, черничным К и блестяще-сиреневым З. Такова моя азбучная радуга*». Свои синестетические ассоциации звучания и видения писатель своеобразно отражает в текстах: «*молодая луна цвета Ю висела в акварельном небе цвета В*». Как отмечалось выше, Ю связано с желтым, латуновым цветом, В – с розовато-телесным. Звучание слов также имеет свой цвет для писателя: «*летние сумерки («сумерки» – какой это томный сиреневый звук)*».

Синестетическое восприятие мира у В. Набокова многомерно: в его текстах можно встретить синкретичные эпитеты, основанные на переносах звуковых ощущений на ольфакторные и одновременно соматические и зрительные («*из раскрывшихся дверей пахло огнем музыки*»); звуковых ощущений на зрительные и вкусовые («*Каким веселым звуком, под стать солнечной и соленой ноте свистка, украшавшего мою белую матроску, зовет меня мое дивное детство на возобновленную встречу с бодрым Василием Мартыновичем*»), звуковых ощущений на соматические и вкусовые («*Вагнера давали с прохладцей, со вкусом, музыкой накармливали до отвала*»).

Несмотря на то, что для обычного человека наиболее информативными являются визуальный и аудиальный коммуникативные каналы, писатель создает метафорические обозначения слуховых ощущений посредством знаков вкусовых, причем словно смакуя слова и зная их вкус: «*Слово „изгнанник” было сладчайшим звуком*»; «*Мун плавно заговорил, щеголяя чудесными сочными пословицами*»; «*во время полевых прогулок, завидя косарей, он сочным баритоном кричал им: «Бог помощь!»*. Восприятие речи одного из героев романа автор характеризует развернутым сравнением, базирующемся на синестезии звука и вкуса: «*слушать густую речь Муна было как жевать толстый, тягучий рахат-дукум, запудренный сахаром*». В.В. Набоков уснащает синкретичным эпитетом *сладкий* и соответствующим производным от него наречием словесные описания разнообразных звуков, ассоциирующихся с приятными воспоминаниями о детстве: «*крепкий наст сладко засвистел под лыжами*»; «*тишина медленно и сладко наливалась утренним гулом затопленного камина*».

Слова для писателя звучат различными красками, апеллируя к зрительным ощущениям и к знаниям читателя о реалии, названной словом. Тем самым синестезия интегрируется с фоновыми знаниями, создавая метафору на фоне метонимии: «*Тенериффа – Боже мой! – какое дивное зеленое слово!*» (Тенерифе – зеленый испанский остров из архипелага Канарских островов в Атлантическом океане). Зрительные ощущения передают оценку В. Набоковым пушкинской поэзии, с которой он связывает Россию, Родину: «*Она (Россия – О.С.) была расцвечена синевою вод и прозрачным пурпуром пушкинских стихов*». В данном высказывании автор опирается не только на синестезию звучания стихов и цвета, но и на ассоциации, связанные с пурпуром – древним символом власти, царственности, так как еще в Древнем Риме одежду, окрашенную драгоценной на то время пурпурной краской, изготовляемой из желез морских моллюсков и улиток, носили высшие в государстве

должностные лица. Тем самым В. Набоков подчеркивает значение пушкинской поэзии для России.

Обозначения слуховых ощущений, нередко взаимообусловленные наименованиями эмоций, интегрируются за счет сравнений со знаками тактильно-температурных ощущений, усиливая таким образом впечатление от слышимого: «Он был, как говорили мои тетки, шипением своего ужаса, как кипятком ошпаривая человека, „красный”». Звуки голоса описываются выпукло и зримо, присоединяя к тактильным ощущениям визуальные картинки, ассоциируемые со слышимым. Впечатление настолько ярко, что автор создает цельный словесный образ, основанный на интерсемиотических связях с прецедентными феноменами, развивая тему ран Христа и святых мучеников, отображенных в живописных полотнах: «его резвый, совершенно посторонний голос произносит слова и фразы, ко мне не обращенные и содержания столь плоского, что не решаюсь привести пример, дабы не заострить хоть слабым смыслом тупость этого бубнения. Ему есть и зрительный эквивалент [...] Ближе к ним [...] можно, пожалуй, поставить красочную во мраке рану продленного впечатления, которую наносит, прежде чем пасть, свет только что отсеченной лампы. У меня выросли из рубиновых оптических стигматов и Рубенсы, и Рембрандты, и целые пылающие города». Автор прибегает к культурным стереотипам оценки цветовых ощущений, что обуславливает синестезию их с определенными звуками. Например, «золотой торопливый и четырехзвучный крик» иволги объясняется позитивной оценкой птицы в этносознании и русской культуре.

Синестезия слышимого голоса и визуального образа персонажа на основе его рода занятий формирует парадоксальные юкстапозиты, каждый из компонентов которых семантически обусловлен темой фрагмента: «Егор (до сих пор слышу его черноземно-шипинатный бас, когда он на огороде пытался отвести мое прожорливое внимание от ананасной земляники к простой клубнике) торговал под шумок господскими цветами и ягодами так искусно, что нажил новенький дом на Сиверской». Егор – огородник, отсюда окраска его голоса, базирующаяся на смежности с предметом его занятий.

Эпитеты у В. Набокова также представляют собой результат метонимизации цвета предмета и его звучания: «Слышу серебристый шелест оголяемого шоколада и чирканье фруктового ножа»; метонимического переноса признака ситуации на звуки, издаваемые в данной ситуации («когда внезапно потухает свет, и в налетевшей тьме кто-то резко вскрикивает [...] – слепая буря, темный панический шум растет, – и вдруг свет вспыхивает снова»; или переноса по смежности звука на зрительное впечатление от места его локализации: «Мартын сидел в темноте на нижних ступеньках и, поедая из ладони черешни, прислушивался к веселым освещенным голосам»). Однако в приведенных фрагментах интеграция визуального и слышимого не обусловлена синестезией, а обеспечивается редукцией ряда знаков ситуации; гипаллагой, при которой слово грамматически сочетается не с тем словом, с которым имеет смысловую связь; или имплицатурой. В ряде случаев зрительные впечатления автора, соотносимые со звуками, также не имеют статуса синестезии, а служат результатом метонимического переноса гештальта предмета или явления на его звучание. Так, В. Набоков сочетает прилагательное круглый с существительным, обозначающим плеск волны («Нарастала, закипала пеной и кругло опрокидывалась волна [...] как уже новая, с тем же круглым, веселым плеском, опрокидывалась и прозрачным пластом вытягивалась до предела, положенного ей»). Однако во фрагментах, когда гештальт приписывается непосредственно звукам, можно констатировать наличие синестетической метафоры: «Она сидела в гостиной и вышивала, когда услышала из сада басок сына и тот его круглый, глуховатый смех, которым он смеялся, когда возвращался после долгой разлуки».

В прозе В. Набокова слуховые ощущения связываются с тактильными («твердый стук комьев земли»; «бархатный баритон»; «в ее разговоре Мартыну главным образом нравилась влажная манера произносить букву «р», словно была не одна буква, а целая галерея, да еще с отражением в воде»; «Путешествие», – вполголоса произнес Мартын и долго повторял это слово, пока из него не выжал всякий смысл, и тогда он отложил длинную, пушистую словесную шкурку»), в том числе температурными: «жарко, с раскатами, он говорил о казнях, о голоде»; «говорила что-то придушенно-тепло и нежно».

Спектр синестетического восприятия зрительных ощущений иными органами чувств в текстах писателя также довольно разнопланов и широк. Визуально воспринимаемое интегрируется со слуховыми ощущениями, причем их знаки могут быть выделены курсивом как окказиональные («резко и неопратно шел его странно-некрасивый, весь в углах, дикий, вопящий какой-то, то есть совсем не похожий на него самого, почерк»; «некое ликование с заменой кликов гулками красками. Гул блекнул, гас воздух, темнели поля»). Знаки зрительных ощущений дополнены обозначениями тактильных («мягко желтели деревья»; «мой фонарь театрально освещал липко-блестящие трещины в дубовой коре»), в том числе температурных: «чувствовал ненависть к Грузинову, к его холодным глазам»; «прекрасны были теплые, рыжие оттенки листвы»; «глаза скользили по нему быстрым холодком». Автор сопрягает зрительный образ со вкусовыми ощущениями, опираясь на предыдущий опыт и объясняя механизм подобной синестезии: «Над кустиками голубики, как-то через зрение вяжущей рот матовостью своих дремных ягод»; «Однако я помню не только убожество, аляповатость, желатиновую несъедобность в зрительном плане этих картин на мокром полотне экрана».

Ольфакторные ощущения в идиостиле В. Набокова нередко интегрированы со вкусовыми («В дождливую погоду, особенно в августе, множество этих чудных растеньиц вылезало в парковых дебрях, насыщая их тем сырым, сытным запахом, [...] от которого вздрагивают и раздуваются ноздри петербуржца»), зрительными («яркий запах тепличных цветов повсюду»), тактильными («запах земли и тающего снега, шероховатый свежий запах»; «острый запах сыроватого дерна»), слуховых («духо пахло ржавчиной яблок»), соматическими («из подвальной квартирки, откуда тепло пахло курицей»). Глубинные мышечные и вестибулярные ощущения сопряжены преимущественно со слуховыми и зрительными: «а когда, разминая слегка звенящие ноги, с прозрачным гулом в голове он вышел из автомобиля, его поразил запах земли и тающего снега»; «так живо представлял я себе спелую наготу бешено пульсирующего сердца».

Выводы и перспективы. Синестетизм сознания В. Набокова позволяет ему создать уникальные по выразительности и экспрессивности образы, обогатить тексты индивидуальными метафорами и сравнениями, обострить чувства читателя, приблизив его к авторскому мировидению, тем самым гармонизируя и оптимизируя читательское восприятие произведения. Исследование механизмов синестезии, отображенных в текстах, углубляет представление о художественном творчестве, его связи с когнитивными способностями и языковой компетенцией выдающихся мастеров слова. Перспективность исследования лежит в плоскости лингвокультурологии, этнолингвистики и когнитивной поэтики [8].

Литература

1. Караулов Ю. М. Русский язык и языковая личность / Ю. М. Караулов. – М.: Наука, 1987. 263 с.
2. Набоков В. Другие берега / В. Набоков. – М.: Книжная палата, 1989. – 288 с.
3. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.
4. Ульманн С. Семантические универсалии / С. Ульманн // Новое в лингвистике. Языковые универсалии. – М.: Прогресс, 1970. Вып. 5. – С. 278–289.

5. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка / К. Бюлер; пер. с нем. Общ. ред. Т. В. Булыгиной. – М.: Прогресс «Универс», 1993. – 528 с.

6. Теория метафоры: Сборник / Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.

7. Barselona A. On the plausibility of claiming a metonymic motivation for conceptual Metaphor // Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective. Berlin, N.Y., 2000. P. 36–44.

8. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке. Монографічне видання / О. О. Селіванова. – Черкаси: Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.

В статье на материале автобиографических романов В. Набокова охарактеризовано психологические особенности дискурсивной личности писателя, который был синэстетом. Синестезию квалифицируют как психологическое явление возникновения одного ощущения под воздействием неспецифического для него раздражителя другого, что отображено прежде всего в речи. В художественном творчестве В. Набокова синтезированы различные психические функции ощущений, что позволило создать оригинальные авторские метафоры и сравнения, обострить ощущения читателя, приблизив их к собственному мировосприятию и гармонизировать читательское понимание текста.

Ключевые слова: дискурсивна личность, синестезия, метафора, сравнение, стереотип, ощущение, полилингв.

The article focuses on a psychological features of discursive personality of V. Nabokov, which was synaesthet. The material of analysis serves V. Nabokov's autobiographic novel «Other banks» and novel «Exploit». Synaesthesia is characterized as the psychological phenomenon of origin of one feeling under act of irritant of other unspecific for him, that is represented foremost in speech. In artistic creation of V. Nabokov different psychical functions of feelings are synthesized, that allowed to create original author metaphors and comparisons, intensify feelings of reader, approaching them to own perception of the world and harmonizing reader understanding of text.

Key words: discursive personality, synaesthesia, metaphor, comparison, stereotype, feeling, polylingv.

О. Е. СИНЯВСКАЯ

Киевский национальный лингвистический университет

СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В КОРПУСЕ КОММЕРЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ

Статья посвящена анализу системных відносин, в які вступають комерційні найменування. Імена комерційної сфери, як і інші лексичні одиниці, вступають між собою в ряд лексико-семантичних відносин, зберігаючи при цьому власні особливості. Так, наприклад, ефективність комерційного найменування багато в чому залежить від того, наскільки вдало воно впишеться в синтагматичний ряд і парадигматичні сітки. Характерною рисою назв комерційної сфери є відсутність синонімічних і антонімічних зв'язків, а також слабка структурованість за певними тематичними і лексико-граматичними групами. В якості комерційних найменувань активно використовуються різні за походженням і стилістичному забарвленню лексичні одиниці, покликані впливати на емоції споживача. Спостерігається також навмисне використання архаїчної лексики. Серед комерційних найменувань домінує стилістично нейтральна, загальноживана лексика. Використання різних по стилістичному забарвленню одиниць обумовлено, перш за все, прагматичними інтенціями номінатора. Більшість комерційних найменувань створено на основі переносного значення слів.

Ключові слова: комерційне найменування, лексико-семантичні відносини, синтагматичні відношення, парадигматичні відношення, переносне значення слова

Коммерческая сфера в современном мире демонстрирует активное развитие и значительное влияние на языковую личность потребителя. Ежедневно на рынке появляются новые товары, а их наименования входят в словарный запас современного носителя языка.

Коммерческие наименования, как и другие лексические единицы, вступают между собой в ряд лексико-семантических отношений. Исследования лексического состава языка и отношений между его единицами представлены в работах многих известных ученых,

например, Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюновой, О. С. Ахмановой, В. В. Виноградова, В. В. Гака, Р. С. Гинзбурга, В. А. Звегинцева, Ю. Н. Караулова, Е. С. Кубряковой, А. М. Кузнецова, Л. А. Новикова, А. А. Реформатского, А. О. Смирницкого, Ю. С. Степанова, А. В. Суперанской, А. А. Уфимцевой, Ф. П. Филина, Н. М. Шанского, Д. Н. Шмелева и др. Лексико-семантические свойства в области коммерческих наименований частично рассматриваются в работах Л. П. Калакуцкой, И. В. Крюковой, М. Е. Новичихиной, Н. В. Слухай, Н. А. Стадульской, А. В. Суперанской, Л. М. Щетинина, О. Е. Яковлевой и др.

Коммерческая и коммуникативная эффективность наименований товаров во многом определяется адекватностью тех лексико-семантических отношений, которые возникают между ними: “Коммерческое название должно укреплять маркетинговую цель производителя” [1, с. 400].

Так, одним из важных требований, предъявляемых к названиям товаров, является интуитивное восприятие слова в качестве названия, то есть, по словам А. Филюрина, ”слышимость” кавычек” [2]. От выполнения этого критерия зависит адекватность вхождения наименования в определенный **синтагматический ряд**. Данное требование можно проверить путем построения фразы, в которой номинация ставится рядом с обозначением товарной группы. Неудачными с данной точки зрения можно признать, например, названия чая “*Тот самый чай*”, коктейля “*Твой выбор*”, водки “*По 5 капель*” (ср., “*Дайте, пожалуйста, чай “Тот самый чай”*”; “*Коктейль “Твой выбор”, пожалуйста*”; “*Будьте добры, водку “По 5 капель*”).

Вступая в **парадигматические отношения**, коммерческие наименования демонстрируют ряд особенностей, характерных для периферийных единиц ономастического поля. Они заключаются в “слабой структурированности и системности” [3, с. 29]. Коммерческим наименованиям не свойственны отношения взаимопротивопоставления или сходства в системе языка. Так, например, нельзя признать антонимами наименования “*Белая магия*” (водка) и “*Черная магия*” (коктейль); а названия “*Малышка*” и “*Малютка*” (минеральная вода) – не являются синонимами. Отсутствие у коммерческих наименований синонимических и антонимических отношений, свойственных апеллятивной лексике, доказывает лексическую особость названий товаров, характерную, по мнению Л. П. Калакуцкой, для онимов вообще [4, с. 70].

Коммерческие наименования демонстрируют определенную системность на основе функциональных признаков, создавая определенные парадигмы. Так, названия товаров, как и лексику в целом, можно разделить по принципу **активного** и **пассивного** запаса. Например, использование в качестве наименований архаической лексики (“*Благая весть*” (вино), “*Вечера*” (вино), “*Полтина*” (водка), “*Золотник*” (водка), “*Златоуст*” (водка), “*Наша здравица*” (минеральная вода), “*Штандарт*” (водка), “*Ять*” (водка), “*Яхонт*” (карамель)); намеренная архаизация названия (на уровне орфографии) с помощью написания в конце слова, заканчивающегося на согласную, буквы “ь” (например, “*Банкирь*” (водка), “*Смирновъ*” (водка), “*Авангардъ*” (пиво), “*Граф Румянцовъ*” (пиво), “*Обер-Канцлеръ*” (пиво), “*Тинькоффъ*” (пиво), “*Бомондъ*” (чай), “*Ва-банкъ*” (шоколад)). Как отмечает Н. В. Слухай, данные имена “эксплуатируют одну из разновекторных тенденций «концепта ностальгии», создавая эффект присутствия позитивно мифологизированного прошлого в настоящем и способствуя позитивизации их восприятия” [1, с. 401].

Анализ коммерческих наименований с точки зрения **происхождения** демонстрирует частотное употребление исконной лексики в качестве номинаций, в то время как заимствованные составляют около 10% от общего количества исследуемых названий (например, “*Аква Стар*” (сок), “*Гутен Морген*” (напиток), “*Белиссимо*” (кондитерские изделия), “*Джангл джус*” (коктейль), “*Бель Вью*” (коктейль), “*Санлайт*” (коктейль)). Наблюдается также явление стилизации русских номинаций под иностранные за счет использования латинской графики (например, “*Compliment*” (конфеты), “*Kremlyovskoe*”

(пиво), “*Zolotoe Nasledie*” (конфеты)). Обращение к заимствованной лексике обусловлено прагматическими интенциями номинатора: “Использование иноязычной лексики отсылает реципиента к иной картине мира, порождает определенную паузу в восприятии текста, удобную для прохождения в сознание нужных рекламодателю идей” [5, с. 62].

На основе анализа функционально-стилистического признака коммерческих наименований можно отметить, что, как правило, доминирует **стилистически нейтральная**, общеупотребительная, немаркированная лексика (например, “*Крапива*” (водка), “*Кружка и бочка*” (квас), “*Мой город*” (шоколад)). Это объясняется основной задачей подобного названия – побудить к покупке максимальное количество потенциальных потребителей.

Использование стилистически окрашенных слов в коммерческих наименованиях напрямую зависит от объекта именованного и адресата, для которого предназначен товар. Так, зафиксировано небольшое количество номинаций, созданных на основе лексики **книжного стиля** (например, “*Дамские грезы*” (вино), “*Хрустальный исток*” (минеральная вода), “*Чудный вечер*” (конфеты)), что во многом связано с намеренным усреднением сознания потребителя, которое обусловлено необходимостью охвата максимально широкой аудитории: “Примитивизация восприятия действительности, поощряемая и инициируемая рекламными слоганами, способна привести к обеднению мышления аудитории; впрочем, последняя, вероятно, и должна превратиться в массу идеальных потребителей называемых товаров и услуг” [6, с. 15-16]. В результате реклама помогает “облегчить человеку процесс мышления до такой степени, чтобы, в конце концов, совсем выключить мышление” [7, с. 574].

В качестве коммерческих номинаций крайне редко используется лексика, относящаяся к **научному стилю**, что обусловлено её узкоспециальной направленностью. К подобным наименованиям принадлежат прежде всего названия, созданные при помощи иноязычных компонентов, например, био- (молочные продукты “*Акти лайф био*”, “*Био Баланс*”, “*Био Макс*”, “*Биола*”, “*Биолакт*”), который придает объекту именованного семантику полезности, натуральности, экологичности и биологической ценности (ср. “*био*” – “связанный с жизнью, с жизненными процессами” [8]).

Отличительной чертой современных коммерческих наименований является наличие единиц **сниженного, жаргонного, зачастую даже патогенного** характера. Это обусловлено тем, что в сфере коммерческой рекламы “не существует определенных правил, согласно которым то или иное слово должно появиться в качестве названия” [9, с. 115]. Так, например, в коммерческих наименованиях товаров, предназначенных для подростков, активно используются единицы молодежного сленга (например, напитки и коктейли “*Ё*”, “*Йад*”, “*Кайф*”, “*Патсталом*”, “*Превед, медвед!*”, “*Прикольный персик*”, “*Ржунимагу*”, **конфеты** “*Классные*”, “*Клёво*”, “*Очумелая клубника*”). Как отмечает В. Г. Костомаров: “Общей стилистической чертой современной речи выступает всеохватное стремление к обновлению <...> Среди молодежи, более всего подверженной текущей моде, оно ведет к крайностям, к замене литературного канона жаргоном, ставя традиционную языковую норму под самую серьезную угрозу” [10, с. 36-38].

В сфере именованного алкогольных и слабоалкогольных напитков можно зафиксировать наличие лексики с негативной оценкой, часто патогенного характера (например, водка “*Бабыя доля*”, “*Дура*”, “*Ёлыч-Палыч*”, “*Йошкин кот*”, “*Порожняк*”, “*Убля*”, “*Уважуха*”, “*Халява*”, “*Царский порожняк*”, “*Ядрёный корень*”; коктейли “*Виноградный раж*”, “*Вырви глаз*”, “*Кровь висельника*”, “*Парализатор*”, “*Последний глоток*”, “*Ржавый гвоздь*”, “*Сотрясение мозга*”, “*Тушите свет!*”, “*Убийца*”; пиво “*Ёлки-Палки*”, “*Толстый Фраер*”). Цель использования единиц подобного характера в качестве коммерческих наименований – привлечь внимание потребителя с помощью эпатажа и шокирования: “Реклама тем более привлекает

внимание, чем больше нарушает принятые коммуникативные нормы, перестраивая систему риторических ожиданий” [11, с. 47].

В системе коммерческих имен можно зафиксировать явление *омонимии*, которая может быть обусловлена одновременным существованием продуктов разных товарных категорий с одинаковым наименованием (например, соки “Чемпион” и молочные продукты “Чемпион”), разновременными вариантами одного и того же названия (например, табачные изделия дореволюционного времени “Звезда” и советского “Звезда”) или прагматическими интенциями номинатора замаскировать именуемый товар под более известный и разрекламированный (например, водка “Хортица” и водка “Хортицкая”).

Некоторая системность может проявляться в общих принципах организации корпуса коммерческих номинаций, а именно в действии внутрисистемных отношений между этими единицами. Так, названиям товаров сферы характерны *эпидигматические отношения*, которые возникают между прямым и переносным значениями лексем.

Прямое значение современных номинаций проявляется в непосредственном именовании объекта (например, “Чистая вода”, “Шиповник растворимый”, “Шоколадное лакомство”). Подобные наименования представлены небольшим количеством примеров, поскольку они выполняют преимущественно номинативно-идентифицирующую функцию и являются малоэффективными с точки зрения прагматического воздействия на потребителей. Также употребление прямых названий ограничено существующим законодательством (ст. 6 Закона Украины “Про охорону прав на знаки для товарів і послуг” [12]).

Абсолютное большинство коммерческих наименований представляют собой образные, переносные номинации, которые базируются на переосмыслении прямого значения. Анализ современных названий позволяет выделить два основных типа переносных значений – метонимический и метафорический перенос.

Метонимический перенос осуществляется на основе ряда моделей: • “вкус / аромат товара” (например, “Аромат апельсина” (напиток)); • “ёмкость” (например, “Большая кружка” (пиво), “Заветный бидончик” (молоко), “Золотая бочка” (пиво)); • “качество товара” (например, “Бест” (чай), “Премиум” (водка), “Экстра” (водка)); • “место производства товара” (например, “Долины Грузии” (вино), “Липецкий бювет” (минеральная вода), “Ферма” (молоко)); • “особенности компоновки товара” (например, конфеты “Ассорти”, “Палитра. Изысканные десерты”, “Мультимикс”); • “производитель товара” (например, “Крюгер” (пиво), “Магарач” (алкогольные напитки), “Шустов” (коньяк)); • “ситуация потребления товара” (например, “Брекфаст тайм” (чай), “К свадьбе” (вино), “К Юбилею” (водка)); • “состав товара” (например, “8 овощей” (сок), “Абрикос с орехом” (конфеты), “С кокосом” (шоколад)); • “товарная категория” (например, “Капля живой воды” (минеральная вода), “Мир воды” (минеральная вода), “Чистый глоток” (минеральная вода)); • “цвет товара” (например, “Прозрачная” (водка), “Ультрамарин” (водка), “Черное” (пиво)); • “целевая аудитория” (например, “Детям” (конфеты), “Малышам” (сок), “Мужик” (водка)).

Метафорический перенос реализуется в современных коммерческих наименованиях с помощью таких моделей: • “вкус товара” (например, “Вкус детства” (конфеты), “Вкус лета” (шоколад), “Вкус успешного дня” (конфеты)); • “качество товара” (например, “Его Величество” (сок), “Император” (чай), “Царская корона” (пиво)); • “место производства товара” (например, “Дедушкин сад” (сок), “Молочная страна” (молоко), “Хлебный Край” (водка)); • “особенности компоновки” (например, конфеты “Веселая семейка. Бабушка клюква”, “Веселая семейка. Братик орешек”, “Веселая семейка. Дедушка лимон”, “Веселая семейка. Дядюшка персик”, “Веселая семейка. Сестрички смородинки”, “Веселая семейка. Тетушка дыня”); • “производитель товара” (например, “Веселый Молочник” (молоко), “Добрый фермер” (молоко)); • “состав товара” (например, “Очумелая клубника” (конфеты), “Фруктовая радуга” (молоко с соком), “Ягодный король” (сок)); • “тактильное ощущение” (например, “Горячий ручей” (минеральная вода), “Ледяная Истина” (водка),

“Холодный огонь” (водка)); • “товарная категория” (например, “Королева виноградников” (вино), “Национальная валюта” (водка), “Шайтан вода” (водка)); • “форма товара” (например, “Дары моря” (конфеты), “Калашиников” (водка), “Лампочка” (водка)); • “цвет товара” (например, “Белая ночь” (пиво), “Желтый попугай” (коктейль), “Смуглая леди” (пиво)). Подобные наименования обладают высоким прагматическим потенциалом, поскольку “метафора как непрямой способ номинации является орудием манипулирования сознанием адресатов, поэтому имеет особый вес в теории рекламы” [13, с. 329]. Исследуя функционирование метафоры в рекламных текстах, Е. Б. Курганова приходит к выводу, что “метафора в рекламе нацелена, как на адекватное восприятие информации потенциальным потребителем, так и на создание оригинального рекламного образа” [14, с. 52–53].

Системе коммерческих имен, как правило, не характерны основания для классификации, подходящие для объединения лексических единиц, в общем. В частности, малоэффективным является создание как определенных тематических групп коммерческих номинаций (так как для этого необходимо, чтобы они имели единый денотативный признак), так и лексико-семантических групп (поскольку в этом случае предполагается наличие структурно-грамматического единства исследуемых единиц). Даже на примере номинаций конкретной товарной категории можно зафиксировать разные денотативные типы и неоднородность с точки зрения грамматической принадлежности названий (например, водка “Амулет”, “Национальная валюта”, “Поехали!”, “5 капель”).

Некоторые исследователи считают, что в корпусе коммерческих наименований для каждой товарной категории можно выделить определенные *семантические модели*. Их существование обусловлено сложившейся традицией именования определенного объекта каким-либо образом или под влиянием фактора моды, которая, как отмечает А. В. Суперанская, “с наибольшей скоростью распространяется именно на товарные знаки и фирменные названия” [15, с. 44]. Следование традиции и моде в процессе создания коммерческого имени ведет, по мнению Л. М. Щетинина, к противоречию между ожидаемой единичностью названия и его шаблонностью: “В наименованиях кинотеатров некоторых городов прослеживается типичная мотивировка – обращение к лексемам, значения которых связаны с центром, столицей, величием, традицией и т. д.” [16, с. 163–167]. При анализе коммерческих наименований напитков, кондитерских и табачных изделий, также можно выделить определенные семантические группы, характерные для именования продукции конкретной целевой аудитории (например, для названий алкогольной продукции, целевыми потребителями которой являются преимущественно мужчины, характерно использование слов с семантикой высокого статуса – “Аристократ” (пиво), “Магнат” (пиво), “Буржуи” (водка), “Олигарх” (водка)).

Таким образом, с точки зрения системных отношений коммерческие наименования должны адекватно встраиваться в синтагматические и парадигматические отношения в языке, несмотря на их тенденцию к слабой структурированности и системности. В качестве коммерческих наименований активно используются различные по происхождению и стилистической окраске лексические единицы, призванные воздействовать на эмоции потребителя. Наблюдается также намеренное использование архаичной лексики в качестве коммерческих наименований. Среди коммерческих наименований доминирует стилистически нейтральная, общеупотребительная лексика. Использование различных по стилистической окраске единиц обусловлено, в основном, прагматическими интенциями номинатора привлечь определенную категорию потребителей. Большинство коммерческих наименований создано на основе переносного значения слов. Приметой современного состояния коммерческой сферы является преднамеренное употребление «аномальной» лексики, часто с негативной оценкой и патогенным потенциалом, что отрицательно влияет на языковую личность современного потребителя.

Литература

1. Слухай Н. В. Лингвистические аспекты нейминга / Н. В. Слухай // Філологічні науки: синхронічний та діахронічний аспекти. – Суми: СумДУ, 2009. – С. 397–405.
2. Филюрин А. Требования к словесному товарному знаку / А. Филюрин URL: <http://www.brandmarket.ru/articles/naming/90/> (дата обращения: 08.09.2018).
3. Крюкова И. В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности: дис... д-ра филол. наук: 10.02.19. – Волгоград, 2004. – 360 с.
4. Калакуцкая Л. П. О специфичности ономастики как лексической категории (на материале русского языка). Восточно-славянская ономастика / Л. П. Калакуцкая // Исследования и материалы. – М.: Наука, 1979. – С. 69–84.
5. Паршук Н. В. Вербализация побудительной интенции в русском рекламном тексте: дис... к. филол. наук. – Киев, 2008. – 270 с.
6. Васильев А. Д. Слово в российском телеэфире: очерки новейшего словоупотребления / А. Д. Васильев. – М.: Флинта, 2003. – 224 с.
7. Культурология. История мировой культуры / под ред. проф. А. Н. Марковой. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – С. 574.
8. Словарь иностранных выражений. 2012. URL: <http://slovar.cc/rus/inostr/1404374.html> (дата обращения 08.09.2018).
9. Щербакова Т. В. “Аномалии” формы и содержания в коммерческой номинации / Т.В. Щербакова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2009. № 17 (155). – Вып. 32. – С. 115–118.
10. Костомаров Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / Г. Костомаров. – СПб.: Златоуст, 1999. – 320 с.
11. Шатин Ю. В. Построение рекламных текстов: монография / Ю. В. Шатин. – М.: Бератор-Пресс, 2002. – 128 с.
12. Закон України Про охорону прав на знаки для товарів і послуг. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/3689-12> (дата обращения 08.09.2018).
13. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
14. Курганова Е. Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте / Е. Б. Курганова Воронеж: Родная речь, 2004. – С. 52–53.
15. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М.: Наука, 1973. – 366 с.
16. Щетинин Л. М. Имена и названия / Л. М. Щетинин. – Ростов: ГРУ, 1968. – 170 с.

Данная статья посвящена анализу системных отношений, в которые вступают коммерческие наименования. Имена коммерческой сферы, как и другие лексические единицы языка, вступают между собой в ряд лексико-семантических отношений, сохраняя при этом определенные особенности. Так, например, эффективность коммерческого наименования во многом зависит от того, насколько удачно оно впишется в синтагматический ряд и парадигматические сети. Характерной чертой названий коммерческой сферы, является отсутствие синонимических и антонимических связей, а также слабая структурированность по определенным тематическим и лексико-грамматическим группам.

Ключевые слова: коммерческое наименование, лексико-семантические отношения, синтагматические отношения, парадигматические отношения, переносное значение слова

This article is devoted to the analysis of systemic relations between commercial names. The names of the commercial sphere, like other lexems, enter into lexical-semantic relations, while preserving certain features. For example, the effectiveness of a commercial name depends on how well it fits into the syntagmatic series and paradigmatic grids. A characteristic feature of the names of the commercial sphere is the absence of synonyms and antonymic relations, as well as weak structuredness in separate thematic and lexical-grammatical groups.

Key words: commercial name, lexical-semantic relations, syntagma, paradigm, figurative meaning of a word

ЗНАЧИМОСТЬ И ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ ЗООНИМА СОРОКА В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Статтю присвячено аналізу зооніма СОРОКА у паремійних та інших фольклорних жанрах, а також явища прецедентності цієї номінації у літературних творах. Розглянуто основні якості та риси поведінки орнітоніма, що виконують мовотворчу функцію та є основою мовних ігор. Досліджено подібність конотацій в інших слов'янських та європейських мовах. Доведено, що зоонім СОРОКА відіграє значиму роль у фольклорних і літературних творах багатьох слов'янських народів.

Ключові слова: паремійні тексти, примовка, повір'я і прикмети, конотація, мовна гра, прецедентність.

Базовими репрезентантами русской языковой ментальности являются произведения устного народного творчества. В фольклоре в колоритных образах отражены различные стороны жизни народа, позволяющие соединить в живую цепь поколения людей в течение многих веков. Именно этим ценны для нас такие народные творения, которые передавались из уст в уста и стояли у истоков зарождения языка. Мировосприятие, представления об окружающем мире и его понимание, культурные традиции, глубинная народная мудрость и многое другое, что заложено в народных произведениях, представляет необычайную ценность для исследований в различных лингвистических сферах. **Целью** статьи является анализ зоонима СОРОКА в паремийных и других фольклорных жанрах, а также явления прецедентности вышеназванного терминознака в литературных произведениях. **Актуальность** состоит в необходимости восполнить недостаточность исследований в сфере выполнения зоонимом языкотворческих функций.

Выбор образа СОРОКИ был отнюдь не случайным. Наши предки черпали свое вдохновение в природе и ими было тонко подмечено, как заботливо она относится к своему потомству, к обустройству гнезда, которое выглядит чистым и опрятным. Эти характеристики подтверждены многими современными этнографами (С. Лебедев, Д. Константинов и др.). Тщательная забота птицы о своем гнезде и потомстве позволила фольклору создать ее образ как домовитой, заботливой хозяйки.

Яркое оперенье и характерное поведение птицы не могло не оставить отпечатка в народной литературе. Номинативное значение существительного сорока в русском языке – «птица семейства вороновых, с белыми перьями в крыльях, издающая характерный крик – стрекотание» [1, с. 203]. Ареал распространения этого вида птиц очень широк и каждый народ относится к ней по-разному. Если у европейцев к сороке весьма негативное отношение, то в Китае она является символом счастья. Среди славянских народов чаще бытовало довольно положительное мнение об этой представительнице семейства пернатых, несмотря на ее вороватый характер – могла утащить цыпленка или блестящую вещь. Например, исследователь М. Паньків утверждает, что «о сороке говорят, что нельзя ее яйца собирать, ибо тогда лицо станет рябое и сорока цыплят в отместку станет таскать. Прилет сороки на крестьянскую усадьбу был желанным. Считалось, что, если она сидит где-то во дворе, значит будут гости. Полагали, что эти птицы разносят вести на длинных хвостах и передают их стрекотом» [2, с. 85]. В. И. Даль фиксирует следующие поверья и приметы: «Сорока в конюшне спасает от домового; Сорока под стреху лезет – ко выюге; Сорока скачет на дому больного – к выздоровлению» [3, с. 274]. Считается, что крик сороки предвещает гостей. Об этом говорится в пословицах: *Сорока без причины не стрекочет;*

Сорока гостей накликала; Сорока даром не щечочет; Сорока сокочет, гостей пророчит; Не было сороки, а гости у порога! [4, с. 858–859].

Номинация *сорока* является прецедентной. Описываемая лексема получила распространение как в устном народном творчестве, особенно в малых жанрах, паремиях, так и в авторских произведениях. Нам представляется интересным рассмотреть явление прецедентности вышеупомянутой номинации в нескольких ракурсах. Во-первых, частотность употребления лексемы СОРОКА с точки зрения ее внешнего вида и броского окраса, во-вторых, основываясь на издаваемых ею специфических, резких звуков. Все указанные характеристики СОРОКИ используются для создания языковой игры.

В. Санников среди функций языковой игры выделяет функцию «языкотворческую»: «Языковая игра, – констатирует В. Санников, – один из путей обогащения языка. Имеется много явлений, которые можно квалифицировать как игру, переставшую быть игрой. Ср. «формульные выражения» – сравнения (злой, как собака), метафоры (свежий ветер, железная воля), генитивные конструкции (реки крови), сочинительные конструкции (золото, а не человек) и т. д., которые стали уже общеязыковыми. Долго не осознавалось (и не полностью осознается до сих пор), что языковая игра, может быть, бессознательно, преследует не только сиюминутные интересы (заинтриговать, заставить слушать); она призвана выполнять и другую цель – развивать мышление и язык. Полностью освоено мышлением то, что освоено языком. Мысль, для которой язык нашел краткое и четкое выражение, становится достоянием народа и народного мышления, и это мышление может подниматься на следующую, высшую ступень. Язык закрепляет достижения мышления» [5, с. 49]. В связи с этим рассмотрим прецедентность номинации *сорока* и вышеупомянутые языкотворческие функции данного зооморфизма более подробно.

Наиболее частотная ассоциация на слово-стимул *сорока* у носителей не только русского языка, но и среди других славянских народов – адъектив *белобока* [6, с. 613]. Именно благодаря внешнему виду в народнопоэтической речи эту птицу называют *сорока-белобока*: *Не живет сорока без белого бока* [4, с. 858]; *Сорока-белобока: зеленый хвост, долгий нос* [3, с. 111]. Паремии в русском языке, относящиеся к внешнему виду сороки, весьма противоречивы. С одной стороны, *И сорока в одно перо не родится; Сорока не ворона: в одно перо не родится*. Однако: *Не сорока, перо в перо не уродится; Пестра сорока, белобока, а все одна в одну; Только сорока перо в перо родится* [4, с. 858–859]. У В. И. Даля: «*Сорока-белобока, на пороге скакала, гостей поджидала, кашу варила, деток кормила*» [3, с. 274]. А. С. Пушкин посвящает ей одно из своих поэтических произведений, где также употребляет вышеназванный адъектив: «*Стрекотунья белобока, Под калиткою моей Скачет пестрая сорока И пророчит мне гостей*» [7, с. 587].

Что касается особенностей звуков, издаваемых птицей и их частотности, то с этой точки зрения словари устойчивых сравнений русского языка фиксируют фразеологизм *как сорока*. Основаниями для сравнения обычно являются глаголы *стрекотать*, *трещать*, *болтать* или адъектив *болтливый(ая)*. Устойчивое сравнение *трещать (стрекотать) как сорока* фиксируется как просторечное, ироничное, употребляемое преимущественно к женщине [8, с. 638; 9, с. 408], хотя В. М. Мокиенко в приводимом толковании утверждает, что выражение *трещать (стрекотать) как сорока* используется исключительно, когда речь идет о женщине: «о быстро, часто и непрерывно говорящей, тараторящей, болтающей (обычно мешая этим окружающим) женщине», а сравнение *как сорока* используется пренебрежительно «об очень болтливой, быстро и бойко говорящей женщине, тараторке» [9, с. 408].

В русском языке существует достаточно большое количество паремий с компонентом сорока, где акцент делается именно на «болтливости» птицы и особенности издаваемых ею звуков: *Всякая сорока от своего языка погибает (погибнет, гинет); Сорока сама рассказывает, где гнездо свила; Сорока скажет вороне, ворона – борову, а боров – всему городу; Знать сороку по язычку; Кабы на сороку не свой язычок (век бы по воле летала); Сороку взять – щекотлива, ворону взять – картавита, взять ли сову госпожу?* [4, с. 858-859]. Сплетни, болтливый и болтушка это – ассоциаты слова сорока в Русском ассоциативном словаре [6, с. 613].

В качестве болтливого зооморфизма сорока появляется и в потешке «Сорока-белобока»:

– Сорока, сорока
– Где была?
– Далёко!
Печку топила,
Кашу варила [10, с. 18].

Устойчивым сравнением с аналогичным значением, зафиксированным словарями, является *заладить (себе) как сорока Якова (одно про всякого)*. Выражение просторечное, ироничное, в современном русском языке является устаревшим – «о постоянно и надоедливо повторяющем что-либо человеку» [9, с. 407]. Эта фраза нашла своё употребление в поговорках: *Затвердила сорока Якова, да и зовет им всякого; Твердит что сорока Якова, одно про всякого* [4, с. 859]. В. И. Даль упоминает глагол в значении «чесать язычок, резко болтать пустяки»: *Сорочи не сорочи, а без рубля быть* [3, с. 275]. В детском фольклорном сборнике под названием «Болтали две сороки» подборка сказок, песенок и потешек открывается одноименным стихотворением:

Болтали две сороки,
Сороки-белобоки.
Про то, про се, про Якова,
Про Якова, про всякого,
Про дым из трубы,
Про забор у избы.
Про Шавку на пороге,
И про лужу на дороге, –
Делать-то им нечего,
Болтали день до вечера! [10, с. 5].

У писателя А. Н. Радищева в его произведении «Путешествие из Петербурга в Москву» он также прибегает к фольклору и упоминает вышеназванное устойчивое выражение для обозначения качества усвоения полученных знаний: «Познания ваши тем основательнее, что вы их приобрели не твердя, как-то говорят по пословице, как сорока Якова».

Интересно проследить, что и в других языках данный зооморфизм имеет подобную коннотацию. Латинский вариант сороки *picca* также приобрело оттенок, обозначающий болтливую женщину. Образным названием человека, говорящего слишком много бессмыслицы, стали слова, обозначающие сороку во многих европейских языках: англ. *magpie*, итал. *gazza*, рум. *tarcă*, нем. *Elster*, исп. *urraca*. В большинстве романо-германских языков существуют выражения со значением «трещать как сорока (о болтовне)»: во французском: *jacasser comme une pie, il a un vin de pie* (он – пьяный – болтлив, как сорока); в английском: *chatter like a magpie*, немецком: *wie eine Elster schwatzen*, а также испанском *hablar mas que una urraca* значения этих фразеологизмов тождественны: говорить больше,

чем сорока. В славянских, например, в сербском языке есть выражение *брбѣати као сврака*, в польском – *raplac (trajkotac) jak sroka*, что в переводе: трещать как сорока, а чехи говорят: *klevetit ako straka* – клеветать как сорока. У немцев есть выражение: *etwas der Elster auf den Schwanz binden*, что буквально значит привязать сороке к хвосту, а точнее пустить сплетню. Как видно из приведённых примеров, данная представительница фауны общепризнанно является символом разговорчивого, болтливового человека.

Что касается весьма подвижного поведения этой птицы, то этим и мотивированы устойчивые сравнения *вертеться (крутиться), как сорока на колу (на суку)* и *ерзать как сорока* – просторечные, шуточные или пренебрежительные выражения со значением «о беспокойно и суетливо ерзающем, не сидящем на месте человеке» [8, с. 638–639; 9, с. 407]. Паремии также основаны на наблюдениях за подвижным поведением сорок, их обычае держаться вместе, стаями: *Как одна сорока хвост задерет, то за нею и все; Одна сорока с плоту, а десять на плот; Сорока с тыну, а десять на тын; Дружные сороки и гуся съедят; Дружные сороки и гуся утацат* [4, с. 858–859].

Нам интересна и ещё одна особенность поведения сорок – это их любопытство и равнодушие к блестящим вещам, которые они стремятся спрятать в гнезде. Поэтому птица получила прозвище сорока-воровка. Следует отметить, что реакция «воровка» на стимул «сорока» стоит на первом месте по данным Русского ассоциативного словаря [6, с. 613]. Воробовость птицы обусловила появление устойчивого сравнения *красть (воровать, тянуть, тащить) как сорока*. Представленная коннотация является просторечной, неодобрительной «о чьем-либо частом (и обычно мелком) воровстве, вороватости» [9, с. 408]. Орнитоним сорока является также эталоном любопытства: *любопытный как сорока*, значение просторечное, ироническое «о назойливо и дерзко любопытном человеке» [9, с. 408]. Упоминается это и в паремии: *Охоча сорока до находки* [4, с. 858]. У Максима Горького «В людях» находим: «Он, как сорока, любит воровать и прятать мелкие блестящие вещи».

Итак, в целом орнитоним сорока имеет неоднозначную, разнообразную коннотацию. В качестве зооморфизма он характеризует болтливового, вороватого человека. Русские пословицы и устойчивые сравнения фиксируют также пеструю окраску, любопытство, подвижность птицы, их обычай держаться дружными стаями, в детском фольклоре сорока – заботливая мать, стремящаяся накормить своих деток. Часть поверий, связанных с сорокой в русской культуре, нейтральна или даже положительно окрашена. Таким образом, значимость и прецедентность зоонима СОРОКА в русской языковой ментальности имеет глубокие корни, а сама номинация является для носителей русского языка важной и необходимой в коммуникации и категоризации мира.

Литература:

1. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 4. Под ред. А. П. Евгеньевой. – М., 1988. – С. 203.
2. Паньків М. Покуття. Садиба і житло Покуття. Наукові записки Івано-Франківського краєзнавчого музею / М. Паньків. – Івано-Франківськ, 1993. Вип. 1. – С. 85.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. Т. 4. – М., 1991. – С. 274.
4. Мокиенко В. М. Большой словарь русских пословиц / Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. – М., 2010. – С. 858–859.
5. Попов С. Л. Языковая игра в свете концепций Й. Хёйзинги и Л. Витгенштейна (на материале русского языка) / С. Л. Попов. – Одеський лінгвістичний вісник. № 10. Т. 2., 2017. – С. 47–49.
6. Русский ассоциативный словарь под ред. Ю. Н. Караулова. Т. 1. – М., 2002. – С. 613.
7. Пушкин А. С. Собр. соч. в 10т. Т.1. – М., 1962. – С. 587.

8. Огольцев В. М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимо-антонимический) / В. М. Огольцев. – М., 2001. – С. 638.
9. Мокиенко В. М. Словарь сравнений русского языка / В. М. Мокиенко. – СПб, 2003. – С. 408.
10. Болтали две сороки. Русские народные сказки, песенки, потешки. – ДЕГГИЗ, 2012. – 128 с.

Статья посвящена анализу зоонима СОРОКА в паремийных и других фольклорных жанрах, а также явления прецедентности вышеназванного терминослова в литературных произведениях. Рассмотрены основные качества и черты поведения орнитонима, которые выполняют языкотворческую функцию, ложатся в основу языковых игр. Исследовано сходство коннотаций в других славянских и европейских языках. Доказано, что зооним СОРОКА играет значимую роль в фольклорных и литературных произведениях.

Ключевые слова: паремийные тексты, поговорка, поверья и приметы, коннотация, языковая игра, прецедентность.

The article is devoted to the analysis of the zoonim MAGPIE in paroemian and other folklore genres, as well as the phenomenon of the precedence in literary works. The main qualities and features of this ornithonym behavior, which perform a linguistic function, are considered the basis of language games. The similarity of connotations in other Slavic and European languages was studied. It is proved that zoonim SOROKA plays an important role in folklore and literary works.

Key words: paroemian texts, proverb, beliefs and signs, connotation, language game, precedence.

Т. М. СУКАЛЕНКО, О. О. ПОЗДНЯКОВА

Національний університет державної фіскальної служби України

СТРУКТУРА МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ АНТРОПОЦЕНТРИЧНІЙ ПАРАДИГМІ

У статті проаналізовано поняття «мовна особистість», розглянуто підходи до визначення статусу мовної особистості (психолінгвістичний, соціолінгвістичний, лінгводидактичний, лінгвокультурологічний), розкрито складники мовної особистості та визначено структуру мовної особистості в сучасній антропоцентричній парадигмі.

Ключові слова: антропоцентризм, мовна особистість, статус мовної особистості, структура мовної особистості.

У процесі формування антропоцентричної парадигми в сучасній лінгвістиці, коли акцент лінгвістичних досліджень перемістився з вивчення мовних фактів самих по собі на безпосереднього суб'єкта мовних процесів, іншими словами носія мови з його потребами, бажаннями й намірами, у науковому обігу закріпилося поняття «мовної особистості». Це поняття останнім часом набуло категоріального статусу і ознак термінопозначення, а його широке вживання засвідчує антропологічний ракурс досліджень.

Мета наукової розвідки: проаналізувати поняття «мовна особистість», розглянути підходи до визначення статусу мовної особистості, розкрити її складники, визначити структуру мовної особистості в сучасній антропоцентричній парадигмі.

Нині є чимало підходів щодо розуміння і визначення антропоцентричності мови. Один із них – лінгвокультурологічний, який вивчає мову як феномен культури, коли мова виступає виразником особливої національної ментальності, що відображає діяльно-поведінкову домінанту того чи того народу [2, с. 19]. Це зумовлено тим, що мова, за словами М. Хайдеггера, простір думки і «дім духу», тобто складної когнітивної діяльності людини.

Наукова парадигма антропоцентричності є загально визнаною для багатьох мовних аспектів у лінгвістичних дослідженнях. І. М. Колегаєва вважає, що однією з особливостей художньої комунікації є те, що в літературно-художньому тексті об'єктом виступає не

фрагмент об'єктивної реальності (референт), а квазіреальність, яка осмислена через денотативну структуру і лінгвістично реалізована в тексті. Це обумовлює суб'єктивний характер художнього пізнання світу і його абсолютний антропоцентризм на відміну від наукового [1]. Мова не тільки відображає реальність, але й інтерпретує її, створюючи особливу реальність, в якій живе людина. Відтак, мова – знаряддя пізнання і комунікації, а також код нації. Це шлях, яким ми проникаємо в ментальність нації, що зберігається в прислів'ях, казках, анекдотах, символах та ін. Більша частина інформації про світ надходить до людини мовним каналом, тобто людина живе в світі концептів, створених ним для відображення своїх інтелектуальних, духовних і соціальних потреб.

Поняття «мовна особистість» активно використовується в межах різних філологічних дисциплін. Як слушно зауважують Т. А. Космеда, Н. А. Карпенко, «мовну особистість сьогодні вивчають, ґрунтуючись на розмаїтих критеріях, зокрема враховуючи досягнення не лише мовознавства, але й психолінгвістики, соціолінгвістики, лінгвокультурології, етнолінгвістики, тобто базуючись на міждисциплінарному підході, крізь призму сучасної поліфункціональної інтерпретативної лінгвістики. Саме при такому підході можна створити відсутню на сьогодні всебічну, комплексну типологію мовної особистості. Зауважимо, що сучасні мовознавці, вивчаючи феномен мовної особистості, зосереджують свою увагу переважно на одній із домінуючих та визначальних її характеристик, що й дає змогу розмірковувати про специфіку структури мовної особистості» [5, с. 196–197].

Нині у лінгвістиці фіксується низка аспектів вивчення мовної особистості, що визначають різні статуси її існування. Категорія мовної особистості знайшла своє відображення ще у працях В. Виноградова. Надалі найповніше й найсистемніше проблема мовної особистості досліджена Ю. М. Карауловим. Згодом з'явилися роботи, присвячені вивченню і розпрацюванню теорії мовної особистості, окреслилися певні аспекти вивчення проблеми мовної особистості: у когнітивному аспекті (А. П. Бабушкін, А. М. Шахнарович), у прагматичному аспекті (К. Ф. Сєдов), у комунікативно-діяльнісному аспекті (І. В. Сентенберг, С. А. Сухих, В. І. Шаховський), в аспекті культурного простору (О. Д. Вишнякова, В. І. Карасик, В. В. Колесов, Т. В. Кочеткова, В. В. Красних), у культурологічному аспекті (В. В. Воробйов), мовна особистість як лінгвокультурний типаж (В. І. Карасик, О. О. Дмитрієва) [10, с. 124].

Зокрема, науковці виділяють такі підходи до визначення статусу мовної особистості: «1) психолінгвістичний, започаткований у роботах В. фон Гумбольдта, розвинений у працях О. О. Потєбні, за яким мовна особистість на сучасному етапі розвитку лінгвістичної думки визначена як трирівнева структура (Ю. М. Караулов, Н. П. Шумарова); 2) соціолінгвістичний, де мовна особистість моделюється з позиції або конкретних знаків-індикаторів соціального статусу чи соціальної ролі (Л. П. Крисін), або заданого соціально типу (В. П. Тимофєєв), або в середовищі багатомовного узусу (Р. Белл); 3) лінгводидактичний, де мовна особистість вивчається у комунікативному аспекті (Л. І. Мацько, М. І. Пентилюк, Л. В. Струганець); 4) лінгвокультурологічний, за яким визначається національно-культурна специфіка мовної особистості (С. Г. Воркачов, В. О. Маслова)» [9, с. 56].

Із позиції лінгвістики дослідники розглядають особистість як мовну, розуміючи її як «сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення й відтворення нею мовних (текстів), які розрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною і точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю <...>» [3, с. 3]. «Мовна особистість існує в просторі культури, яка відображена в мові, в формах суспільної свідомості на різних рівнях (науковому, побутовому та ін.), в поведінкових сте-

реотипах і нормах, у предметах матеріальної культури та ін. Визначальна роль у культурі належить цінностям нації, які є концептами смислів» [7, с. 118–119].

Л. І. Мацько наголошує на тому, що «мовна особистість завжди існує в певному часо-мовному просторі – актуалізованих ідей, концептів і концепцій, понять, значень, смислів і образів, стереотипів мовної поведінки, що виформувалися і діють у певний час і даній лінгвокультурній спільноті. Мовна особистість виражається в мові і мовленні. Лінгвокультурна спільнота формує мовну свідомість як систему поглядів на мову, що відображаються у мовній поведінці. Мовна свідомість особистості відображає колективні ціннісні орієнтації» [8, с. 144].

Поняття «мовна особистість» має, на думку Т. А. Космеди, Н. А. Карпенко, «синкретичну природу та міждисциплінарний характер, категорія мовної особистості виявляє свою сутність в індивідуальних смислах, що формують індивідуальний тезаурус мовця, у його неповторній манері мовленнєвої поведінки...» [5, с. 199].

Мовну особистість визначаємо як відображення особливостей мовної поведінки особистості, її характеристик у мові переважно у виборі особливих мовних моделей.

Складниками загального поняття мовної особистості, як слушно зауважує Л. І. Мацько, є «мовна спроможність, мовна свідомість і мовнокомунікативна (дискурсна) діяльність, тобто мовнокомунікативна компетентність. Мовна спроможність є першоосновою для формування мовної свідомості, а з нею і становлення та розвитку мовнокомунікативних компетенцій та компетентності. Система мовної спроможності є генетичною заданістю, її механізм є динамічним і потужним. <...> Мовна свідомість є основною ознакою мовної особистості. Вона формує когнітивний (пізнавальний) зміст мовлення. Повний опис мовної особистості містить у собі такі поняття: характеристика семантичного рівня, опис індивідуальних відмінностей у семантиці тексту; реконструкція моделі світу (фрагменту), відображеної у свідомості, тезаурус концептів і концептосфер; мотиви, інтенції, доміанти, особливості сприйняття, світовідчування; реконструкція асоціативно-вербальної сітки: які поняття і як саме виражаються цією особистістю, яким стилем, якими способами і засобами мовленнєвої комунікації» [8, с. 144].

Аналогічної думки дотримується і Т. А. Космеда, яка виокремлює такі складові мовної особистості: «мовна спроможність, мовна і комунікативна компетенція, особливе світобачення, світосприйняття та світорозуміння, що відображається в індивідуальній мовній картині світу, а фіксується у когнітивній картині світу» [6].

Описуючи мовну особистість, Ю. М. Караулов виділяє її структуру, що складається з трьох рівнів: вербально-семантичного (нульового) (для носія – це володіння мовою, для дослідника – традиційний опис формальних засобів вираження певних значень), лінгвокогнітивного (або тезаурусного) (одиницями цього рівня є поняття, ідеї, концепти, що формують у кожній мовній індивідуальності упорядковану, систематизовану «картину світу», здатну відображати ієрархію цінностей) та прагматичного, що регулює соціально-групову поведінку людей (охоплює мету, мотиви, інтереси, інтенції) [3, с. 53; 9, с. 56].

На думку дослідника, мовна особистість починається з тезаурусного рівня, оскільки стає можливим індивідуальний вибір, особисте віддавання переваги тому чи тому поняттю, надання статусу більш важливого у суб'єктивній ціннісній ієрархії, тоді як нульовий рівень (рівень слова) сприймається кожною мовною особистістю як існуюча даність [3, с. 53].

Ми погоджуємося з думкою М. Ю. Караулова, що у структурі мовної особистості можна виділити три рівні: вербально-семантичний, когнітивний, прагматичний. Першим рівнем, як зазначає В. А. Ригванова, дослідники опікуються давно, останні два стали об'єктом

посиленої уваги науковців в останні десятиліття в процесі розвитку психолінгвістики, теорії мовленнєвої комунікації, теорії мовленнєвих актів, когнітивної лінгвістики. Такий розвиток зумовлено посиленою увагою науковців різних наукових парадигм до людини не тільки як носія певної свідомості, що виконує якусь діяльність, але як до носія мовної свідомості, що виконує разом з іншими видами діяльності – мовленнєву [9, с. 56].

Отже, мовну особистість розглядають відповідно до її інтелектуального рівня, особливостей мисленнєвої діяльності, поглядів на світ, способів оволодіння знаннями й уміннями мовного спілкування. Вільне володіння рідною мовою допомагає індивіду в різних ситуаціях, зокрема протягом здобуття професії, сприяє вивченню професійної лексики і завдяки набутим знанням спеціаліст стає компетентним і кваліфікованим працівником.

Література

1. Берн Эрик. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры =Games people play. What do you say after you say hello! : психология человеческих взаимоотношений. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – Санкт-Петербург : Лениздат, 1992. – 400 с.
2. Виноградов В. В. О языке художественной прозы: Избр. тр. / В. В. Виноградов; [послел. А. П. Чудакова; коммент. Е. В. Душечкиной и др.]. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва: Наука, 1987. – 264 с.
4. Караулов Ю. Н. Что же такое «языковая личность»? / Ю. Н. Караулов // Этническое и языковое самосознание: Материалы конференции. – М.: ТОО ФИАНФонд, 1995. – С. 63–65.
5. Космеда Т. А. Индекс комунікативної компетенції та психотип як параметри диференціації мовної особистості / Т. А. Космеда, Н. А. Карпенко // Лінгвістичні дослідження: зб. наук. праць Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2011. – Вип. 31. – С. 196–205.
6. Космеда Т. А. Мовна спроможність, комунікативна компетенція, мовна особистість як проблемні питання сучасного українського мовознавства / Т. А. Космеда // Лінгвістична палітра: [збірник наукових праць з актуальних проблем лінгвістики] / [за заг. ред. проф. Л. А. Лисиченко]. – Харків, 2009. – С.129–140.
7. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособ. / В. А. Маслова. – Москва: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
8. Мацько Л. І. Мовна особистість Андрія Малишка як лінгвокультурологічний феномен національного виховання у світлі лінгвофілософії / Л. І. Мацько // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2013. – Вип. 20. – С. 141–146.
9. Ригованова Вікторія. Феномен мовної особистості / Вікторія Ригованова // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць / Донецький нац. ун-т; наук. ред. А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2010. – Вип. 20: На честь 55-річчя професора А. П. Загнітка. – С. 55–58.
10. Сукаленко Т. М. Формування мовної особистості у процесі навчання мови / Т. М. Сукаленко, І. В. Солodka // Мовні і концептуальні картини світу. – 2013. – Вип. 43 (4). – С. 123–129.

В статье проанализировано понятие «языковая личность», рассмотрены подходы к определению статуса языковой личности (психолингвистический, социолингвистический, лингводидактический, лингвокультурологический), раскрыты составляющие языковой личности и определена структура языковой личности в современной антропоцентрической парадигме.

Ключевые слова: антропоцентризм, языковая личность, статус языковой личности, структура языковой личности.

The article deals with the analysis of the concept «lingual personality», the approaches to the definition of the lingual personality status (psycholinguistic, sociolinguistic, linguodidactic, linguocultural), the components of the lingual personality are revealed and the structure of the lingual personality in the modern anthropocentric paradigm is defined.

Key words: anthropocentrism, lingual personality, lingual personality status, lingual personality structure.

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ М. А. БУЛГАКОВА «СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ»)

Статтю присвячено вивченню особливостей зображення мовної особистості нової людини – пролетарія – у післяреволюційній Росії 1920-х рр. Дослідження виконано на матеріалі повісті М. Булгакова «Собаке серце». Мовна особистість головного героя-пролетарія Шарікова проаналізована на тлі авторського зображення інтелігенції та інших прошарків населення нової Росії перших декад ХХ століття. Алегоричність, тонкий інтелігентний гумор автора, гротеск, паралелізм та інші художні засоби і стилістичні фігури, вправно застосовані М. Булгаковим, дозволяють читачеві побачити справжнього, типового пролетарія, уособленого в образі Поліграфа Поліграфовича та його однодумців, товаришів по партії. Ці персонажі контрастовані образами професора Преображенського, доктора Борменталя та ін. Елементи авторського світосприйняття подій того часу також сприяють більш глибокому розумінню позиції М. Булгакова щодо зображення головного героя цього твору, а також збірного образу російського народу після Жовтневої революції.

***Ключові слова:** мовна особистість, повість, художній образ, збірний образ, поліпарадигмальний аналіз*

Повість «Собаке серце» до сих пор вважається по праву одним з найкращих творів М. А. Булгакова. В її основі лежать реальні життєві спогади автора про становлення молодої соціалістичної Росії після Октябської революції 1917 г., його особистий досвід і спостереження. Актуальність її читання і дослідження очевидна для представників молодих незалежних держав в морально-етичному, національно-культурному, соціальному, когнітивному і власне лінгвістичному аспектах, хоча дії повісті відбуваються ще в 1924–1925 гг. С точки сучасності це творіння розглядається як повість-предостереження про помилки на всіх рівнях державності, які потенційно можливі при створенні / відродженні країни.

Незважаючи на велику кількість літературознавчих, лінгвістичних, філософських, етичних і теологічних досліджень, присвячених літературній спадщині М. Булгакова (див. роботи В. Казак, М. Чудаков, А. Варламова, А. Зеркалова, Б. Соколова, Б. Гаспарова, Н. Шапошников, С. Ляндрес і др.), до сих пор не було проведено комплексних, поліпарадигмальних досліджень його творів. Ця стаття націлена на поліпарадигмальне вивчення мовної особистості представників нової Росії 1920-х років в повісті М. Булгакова «Собаке серце».

Наряду з проблемами побудови нової держави автор гостро показує проблему виживання в нових умовах російської інтелігенції і представників російського дворянства, які не покинули країну в час революції 1917 року і Громадянської війни. В особі П. П. Шарікова, Швондера і його помічників М. А. Булгаков втілює образ нового громадянина Росії – пролетарія. Інтелігенція ж представлена передусім образами професора Ф. Ф. Преображенського і доктора Борменталя. Названі персонажі є головними в повісті.

Сюжет творіння розгортається послідовно. Його зав'язка – це операція, зроблена беспородній собаці Шаріку, з метою наукового експерименту: йому пересадили залізу внутрішньої секреції убитого вора і пройдохи Кліма Чугункіна, 25 років. В результаті цієї операції, успішно проведеної професором Преображенським і

доктором Борменталем, пёс Шарик поступательно превращается в человека, унаследовав от К. Чугункина не самые лучшие его личностные качества и черты характера. Посредством фантазмагии М. А. Булгаков саркастично изображает в образе П. П. Шарикова (нового человека, в которого превратился прооперированный пёс Шарик) типичного представителя молодой Страны Советов – пролетария, который не имеет образования, элементарной грамотности, у которого напрочь отсутствуют хорошие манеры и который не знает и не хочет знать ничего о правилах поведения в обществе, хороших манерах, но которому дана власть изменять существующие порядки и жизненные устои.

Автор приходит к заключению о том, что такая личность, как Шариков, не имеет права на жизнь, потому что в нем произросли все недостатки пройдохи К. Чугункина, все совершенными им при жизни преступления. С каждым днём мерзкие выходки и наглость Шарика растут все больше. В конечном итоге, это вынуждает профессора Преображенского вернуть Шарикова к его прежней жизни и прежнему облику пса. Таким финалом М. А. Булгаков выказывает своё пессимистическое виденье перспектив построения светлого будущего пролетариатом России. Имея достаточную власть и положение в новом обществе, Шариков не стал расти в плане повышения своего образования и культурного уровня. Не случайно автор сохраняет в личности Шарикова такие поведенческие особенности пса, как гоняться за котами, непристойно чесаться, иметь низменную речь, пересыпанную пейоративизмами и др. Таким образом, по мнению М. А. Булгакова, будущее России все же за интеллигенцией, но время ее придет, очевидно, не скоро.

Октябрьская революция 1917 года в России перевернула весь мир и поменяла в значительной мере сознание граждан. Такие преобразования повлекли за собой не только прогрессивные стремления начать строить жизнь в стране по-новому, по-передовому, но и породили множество негативных явлений, связанных с последствиями смутного времени начала XX века – жестокость, грубиянство, насилие, хамство – т. е. бескультурье и правонарушения во всех возможных их проявлениях. Именно этот период в развитии нового российского общества и представил в своей повести «Собачье сердце». Написанная в 1925 году, повесть была опубликована только в 1987 из-за острой критики автором и гротескным, даже саркастичным изображением новых граждан России – пролетариев, а также новых, грубо внедряемых ими, государственных устоев. М. Булгаков одним из первых увидел непреодолимую дистанцию между великими целями достижения «светлого будущего» и реальным исходным положением, точкой отсчета этого «светлого будущего». Неслучайно повесть имеет столь неоднозначно трактуемое название. Что имел ввиду автор, именуя так свою повесть, доброе сердце собаки – друга человека или, наоборот, *собачье* следует понимать как «неприглядное, плохое, не развитое и т. п.»? Почему М. А. Булгаков настолько саркастичен в своей оценке пролетариев? Рассмотрим это детальнее.

Воплощением языковой личности гражданина новой России (в широком понимании термина *языковая личность*) в романе представлен собирательный образ пролетариата как главного представителя русского народа и власти России.

Образ новых людей – строителей «светлого будущего» представлен в анализируемой повести весьма неоднозначно. С одной стороны, автор приветствует деятельную позицию новых людей Страны Советов, их стремление преобразовывать жизнь к лучшему и преобразовываться самим. Прежде всего, это можно видеть в образе Полиграфа Полиграфовича Шарикова, который скоропостижно из собаки умелыми руками хирургов – профессора Преображенского и доктора Борменталю – превратился из собаки в человека, развивающуюся личность. Опыт докторов оказался с медицинской точки зрения успешным – собака постепенно утрачивает повадки животного и приобретает некоторые манеры человека, его внешний облик. Ф. Ф. Преображенский сам не ожидал такого развития событий: «Филипп Филиппович, как истый ученый, признал свою ошибку – перемена гипофиза дает не омоложение, а полное очеловечение (подчеркнуто три раза). От этого его изумительное, потрясающее открытие

не становится ничуть меньше. ... Тот сегодня впервые прошелся по квартире. Смеялся в коридоре, глядя на..., он проследовал в кабинет. Он стойко держится на задних лапах сложенного мужчины. Смеялся в кабинете. Улыбка его неприятна и как бы искусственна. Затем он почесал затылок, огляделся и я записал новое отчетливо произнесенное слово: «буржуи». Ругался. Ругань эта методическая, непрерывная и, по-видимому, совершенно бессмысленная» [1]. Таким образом, Шариков – это главный образ в повести, олицетворяющий пролетария; это представитель нового поколения Российских граждан. Исключительная «личность», созданная из собак профессором Преображенским, фактически, является обличением автором типичных представителей новой России 1920-х гг.

М. Булгаков изображает Шарикова с изначально позитивными задатками: он добрый, безобидный, верный, дружелюбный. Как ни дивно, но эти качества остаются в нем сразу после операции по пересадке ему гипофиза К. Чугункина. Однако, по мере все большего преобразования в человека Шариков утрачивает в себе перечисленные выше человеческие черты, которые были присущи ему-собаке. Приняв облик человека по внешности, он, увы, все больше становится бесчеловечным, аморальным, грубым, эгоистичным. Профессор Преображенский и доктор Борменталь усматривают в этом унаследование черт характера и манер поведения вора и дебошира Чугункина. Как ни странно, но по мере приобретения физиологических признаков человека, Шариков утрачивает человеческую мораль.

Успехи Шарикова в новом, пролетарском социуме велики; довольно стремительно развивается он и как личность пролетария, со всеми ее недостатками (он дебоширит, его речь пересыпана нецензурной бранью, он пристаёт к прислуге, задирается, выпивает). Вместе с тем, он удосужился без помощи профессора и его приближенных получить паспорт гражданина России и завидную должность начальника – заведующего подотделом очистки города Москвы от бродячих животных. В этом он обнаруживает привычную отдушину для себя: как и раньше, гонять и обижать слабых («Вчера мы этих котов душили, душили, душили, душили...» [1]). В изображении Шарикова-пролетария гротеск М. Булгакова умело сочетается с горьким сожалением о происходящем не только с Шариковым, но и с другими, «от природы» рожденными пролетариями: получив власть и не умея нею пользоваться, социум рано или поздно обречен на гибель... (что в дальнейшем и произошло, как мы знаем из истории страны). В разной мере они все по-своему использовали ситуацию своего доминирования над другими для личной выгоды: Клим Чугункин воровал, пил и дебоширил, Полиграф Полиграфович Шариков вместо того, чтобы быть благодарным профессору Преображенскому за дарованную ему человеческую жизнь (своего рода реализация собачьей мечты) и взять лучшее из той интеллигентной среды, в которой он волею судьбы оказался, дебоширит и сквернословит в общении с ними, намеревается отнять жилплощадь Филиппа Филипповича и его близких, следуя поучениям председателя домкома, типичного убежденного, идейного пролетария Швондера. На фоне непревзойденного тонкого авторского юмора в изображении новых героев страны вполне очевидно его горькое сожаление и разочарование в происходящем, боль о перспективе безысходности.

Среди других образов пролетариев домком Швондер воплощает в себе видение М. Булгаковым пролетарского лидера: он неказистый, невзрачный, с нестриженной копной кучерявых темных волос, одетый по-военному, но крайне радикально настроенный против интеллигенции и других «врагов революции». Примерно так выглядят и его близкие соратники, пришедшие домой к профессору Преображенскому решать «квартирный» вопрос. И здесь М. Булгаков не удержался в своем тонком, интеллигентном юморе, вложив его в уста Филиппа Филипповича. Обращаясь к женщине-пролетарию, пришедшей со Швондером, он спрашивает ее, более внешне похожую на молодого человека: «...Вы мужчина или женщина? – Какая разница, товарищ? – спросил он горделиво. – Я – женщина, – признался персиковый юноша в кожаной куртке и сильно покраснел. – В таком случае вы можете оставаться

в кепке...» [1]. Конечно, в те далекие времена, когда решалась судьба страны, думать о внешности было не главным, но в этих словах автор подтекстом указывает читателю и на то, что истинный идеал женщины-матери, женщины-жены и женщины-хозяйки весьма далек от увиденного профессором Преображенским: идеи революции превратили ее в солдата, точнее, в пролетарского «солдафона».

Конечно, рассматривая особенности языковой личности России 1920-х гг., нельзя не усмотреть в этой повести и истинные перспективы России в понимании М. А. Булгакова, которые (увы!) оправдались во второй половине XX века – начале XXI века [2; 3].

Истинные идеалы и свои представления о русском человеке М. Булгаков видит в другой категории людей. Конечно же, как гражданин своей страны и интеллигент в нескольких поколениях своих предков [4; 5], М. Булгаков не мог не представить идеалом русского человека в повести представителей дворянской интеллигенции в лице профессора Преображенского и доктора Борменталья. В них он воплотил свое видение того, каким должен быть истинный гражданин России – умным, благоразумным, высокообразованным, грамотным, с хорошо развитой речью, высоким моральным обликом, благородством, утонченностью, сдержанностью и скромностью. Это люди, которые готовы взять на себя и решение глобальных проблем, и последствия своих поступков, и возложить на свои плечи заботу о ближнем. Все их поступки взвешенные, продуманные, благоразумные. Они способны отстаивать свои права и защитить слабого. Им чужда дерзость и непродуманность поступков, поэтому они не сразу приняли революцию. Они непримиримы к хамству, невежеству и аморальности, поэтому они пытаются до конца перевоспитывать Шарикова. Но когда стало очевидным, что «Шариковых» в стране слишком много, и побороть их меньшинством не представляется возможным, профессор Преображенский и доктор Борменталь вынуждены приостановить свой уникальный эксперимент и вернуть Шарикова в привычный ему отроду собачий мир, собачий облик. Они убедились неоднократно, что Полиграф Полиграфович был неисправим. Общаясь с себе подобными, пролетариями по убеждениям, но людям по происхождению, он делал все больше зла с каждым днем, и неизвестно, каких масштабов достигли бы злодеяния Шарикова, если бы его не остановили те, кто даровал ему человеческую жизнь. То, что русская интеллигенция способна взрастить кротких и сдержанных, подобных себе, можно видеть в образе другого простого человека, который проводил свою жизнь в доме профессора, прислуживая ему – это кроткая горничная Зина. Именно она является воплощением авторского идеала русской женщины-интеллигентки: всегда знает свое место, не привлекает к себе излишнего внимания ни внешним обликом, ни манерами и поступками. Она поддерживает чистоту духовную и материальную, хорошая хозяйка, отзывчивая, в нужную минуту всегда приходит на помощь профессору Преображенскому и доктору Борменталю; она с преданностью относится к своему хозяину (см., например, фрагмент конца повести, в котором говорится об операции по обращению Шарикова в его прежний облик пса [1]). С первым ее появлением в повести для читателя становится очевидным то, что между нею и всеми окружающими царит полное взаимопонимание – со всеми, кроме Шарикова, который бесконечно обижает ее, выказывает свое бескультурное, корыстолюбивое и низменное отношение к ней. Со своей стороны, и доктор, и профессор уважительно и с благородством относятся к Зине, несмотря на ее статус прислуги; они защищают ее от нападков Шарикова (впору упомянуть и о «говорящих» фамилиях главных героев), заботятся о ее благополучии, как и подобает благородному дворянину. Именно такие взаимоотношения в микросоциуме между представителями одного и разных сословий утверждает своим произведением М. Булгаков. Конечно, в этом усматривается некая идеализация мира героев повести (что вполне свойственно и оправдано в художественной литературе), но это и есть высокий духовный мир в изображении автора – мир, к которому должен стремиться расти каждый, не зависимо от своего социального статуса и происхождения.

Таким образом, художественные образы Шарикова, Швондера, как и многие другие художественные образы, созданные М. Булгаковым, стали нарицательными именами типичных представителей общества низкой культуры и интеллекта. Именно они являются наиболее частотными ассоциациями при изучении стереотипных образов и моделей поведения на постсоветском пространстве.

М. Булгаков представил в повести «Собачье сердце» два типа русского человека – новый русский – пролетарий (идейный, способный бороться за светлое будущее, но не может видеть его, как и реалии своего бытия ввиду своей низкой культуры и морали, как, например, П.П. Шариков, Швондер и его соратники) и исконно русский дворянин, интеллигент (высококультурный, образованный, благородный, способный видеть перспективы будущего своей страны, но не способный взять верх над Шариковыми и решать дальнейшую судьбу страны, как, например, профессор Преображенский и доктор Борменталь). Эти образы вполне могут считаться стереотипными языковыми личностями не только России, но и всего постсоветского пространства до наших дней. К сожалению, таких людей, как Преображенский и Борменталь, со времен Октябрьской революции 1917 года гораздо меньше, чем Шариковых. В этом и заключается трагизм авторского видения будущего России: те, кто может вести ее за собой и поднимать к новым высотам бытия, малочисленны, интеллигентны и слишком хорошо воспитаны, чтобы силой отнять власть у Шариковых и взять ее в свои руки. Последние же, по невежеству своему и неучености, не понимают, к какой пропасти они ведут свою Родину... Выживет ли она? Когда и как придет ее «светлое будущее»? Что нужно сделать, чтобы приблизить его скорейшее наступление? – это вопросы, над которыми М. Булгаков оставляет размышлять своего читателя после прочтения повести «Собачье сердце».

Литература

1. Булгаков М. А. «Собачье сердце»: повесть. М. 2011. <<https://ostrovok.de/old/classics/bulgakov/serdze10.htm>>
2. Applebaum A. Red Famine: Stalin's War on Ukraine, 1921-1933. London: Penguin. 2017.
3. Courtois S., Werth N., Pannè J.-L., Paczkowski K. B., Margolin J.-L., «The Black Book of Communism: Crimes, Terror, Repression» / Transl. by J. Murphey. Harvard: Harvard Univ. Press. 1999.
4. Михаил Булгаков <<https://24smi.org/celebrity/2246-mihail-bulgakov.html22>>
5. Михаил Булгаков <<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%83%D0%BB%/>>

Статья посвящена изучению особенностей изображения языковой личности нового человека – пролетария – в послереволюционной России 1920-х гг. Исследование проведено на материале повести М. Булгакова «Собачье сердце». Языковая личность главного героя-пролетария Шарикова проанализирована на фоне авторского изображения интеллигенции и других прослоек населения новой России первых десятилетий XX века. Аллегоричность, тонкий интеллигентный юмор автора, гротеск, параллелизм и другие художественные средства и стилистические фигуры, умело использованные М. Булгаковым, позволяют читателю увидеть настоящего, типичного пролетария, воплощенного в образе Полиграфа Полиграфовича и его единомышленников, товарищей по партии. Эти персонажи контрастированы образами профессора Преображенского, доктора Борменталья и др. Элементы авторского мировосприятия событий того времени также способствуют более глубокому пониманию позиции М. Булгакова в плане изображения главного героя этого произведения, а также собирательного образа народа России после Октябрьской революции.

Ключевые слова: языковая личность, повесть, художественный образ, полипарадигмальный анализ.

The article deals with the investigation of specifics of the language personality of a new man – a proletary – in Russia after the October Revolution in 1920th. The work is based on the story by M. Bulhakov «A Dog's Heart». The language personality of the main character – a proletary Sharikov – has been analyzed on the back of the author's representation of clerisy as well as other social groups of new Russia of the first decades of the 20th century. Allegoricalness, special clerisy humor of the author, grotesque, parallelism, other artistic and stylistic devices used by M. Bulhakov in an expert manner, allow the readers to see a real, typical proletarys, embodied in Poligraf Poligrafovich as well as his confederates, the party comrades. These characters are contrasted by the ones of professor Preobrazhenskiy, doctor Bormental, etc. Elements of the author's perception of that time events also contribute to deeper understanding of the author's viewpoint for the main character of the story and composite character of the Russian people after the October Revolution as well.

Key words: language personality, story, artistic image, multiparadigmatic analysis.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ПРАВЕДНИЧЕСТВА В ЛЕГЕНДЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «РАЗРУШЕНИЕ АДА И ВОССТАНОВЛЕНИЕ ЕГО»

В статті досліджується спектр художніх засобів, які сприяють реалізації прогностичної функції літератури в легенді Л.М. Толстого «Руйнування пекла та відновлення його». Виявлені естетично зумовлені особливості жанру, композиції, стилю, системи образів, нарративу. Особливе місце в структурі тексту посідають образи «дітей Вельзевула», яскраво індивідуалізовані через предметні деталі. Завдяки застосуванню рецептивної поетики виявлено, які саме світоглядні і політичні загрози найточніше передбачив письменник, що дозволяє констатувати актуальність цього маловивченого твору і його своєрідність, виявлену на всіх рівнях тексту в економічному, але при цьому емоційно насиченому використанні прийомів і засобів художнього письма.

Ключові слова: *передбачення, нарратив, легенда, антитеза, система образів, фантастичне, конфлікт.*

Изучая малоизвестные страницы наследия Л.Н.Толстого, анализируя его художественный мир, мы соприкасаемся с его гениальной личностью, которая поражает своим масштабом, мощью разума, искренностью, глубиной, впечатляющей аналитикой человеческого характера и социума. Применительно к реалиям современности более чем актуальны его слова: *“Мы разогнались к пропасти и не можем остановиться, и летим в неё. Не говоря уже об экономических, неразрешимых и всё усложняющихся и усложняющихся опасностях, взаимные отношения вооружающихся друг против друга держав, всякую минуту готовые разразиться и разражающиеся войнами, ясно указывают на ту неизбежную гибель, к которой влечется всё так называемое цивилизованное человечество”* (4, с. 117). По глубочайшему убеждению писателя, литература должна формировать у читателя способность различения добра и зла и, как следствие, приверженность к добру в течение всей жизни. Будучи не только писателем, мыслителем, но и проповедником своих идей, Л. Н. Толстой был наделен ещё и исключительно сильным общественным темпераментом, который ярко проявился в его публицистике. Предвидение общественно-политических и религиозно-нравственных катаклизмов не были изначально характерологической особенностью творчества Толстого, но элементы реализации прогностической функции литературы проявляются в наследии позднего периода жизни именно в связи с трансформациями в мировоззрении писателя. Художественное начало в этих текстах воплощает философичность и публицистичность, что является актуальной проблемой в частности в свете рецептивной поэтики.

Целью нашего исследования является выявление в позднем творчестве Льва Толстого, а именно в легенде “Разрушение ада и восстановление его” функционирования художественных параметров общественно-политического и религиозно-нравственного предвидения.

Материалом для исследования стало произведение Л.Н.Толстого – легенда “Разрушение ада и восстановление его”.

Читателю XXI века должны быть понятны и близки по духу и комплекс идей, и глубокий гуманистический пафос легенды Льва Николаевича Толстого “Разрушение ада и восстановление его”, и трагический конфликт огромной силы и напряженности, предложенный читателю. Апокалиптика нашего времени действительно превосходит самые смелые прогнозы. Жестокая конкуренция в сфере политики и экономики, финансовых и технических возможностей, организационных основ и технологических решений,

смертельная схватка интеллектов и различных мировоззрений и, конечно же, кризис прежних институтов цивилизаций и столкновение их с началами зарождающейся иной культуры социума. Угрозами для человеческого сообщества стали диффузные и гибридные войны, системный терроризм, являющий собой особый мощный политический инструмент, многовекторная система управления, зачастую называемая управляемым хаосом. В той или иной мере все это предсказано в анализируемом произведении, художественные особенности которого сфокусированы на прогностике неминуемых для человечества бед при условии торжества диаволиады (читай: антигуманных и антигуманистических сил).

Прежде всего речь идет об особенностях нарратива. Перед нами, несмотря на трагическое развитие событий, вполне объективированное повествование – автор отступает в сторону, а своё понимание проблемы и ее оценку совершает как через выбор положительного героя легенды, так и через выбор конфликта и показ путей его разрешения, и через художественные детали, и через речевую стилистику персонажей. Только изредка писатель изменяет точку зрения, когда подает кульминационные события через точку зрения главного отрицательного героя: *“Вельзевул понял, что всё для него пропало. И Вельзевул видел, как Христос в светлом сиянии остановился во воротах ада, видел, как грешники от Адама и до Иуды вышли из ада, видел, как разбежались все дьяволы, видел, как самые стены ада беззвучно распались на все четыре стороны”* (5, с. 390). Конфликт добра и зла трагичен в своей сущности, что моделируется основной перипетией в легенде – неожиданное появление Иисуса Христа со своим учением, со своей истиной, со своей правдой о жизни. Вельзевул и “толпа дьяволов” [тут и далее: 5, с. 391] встревожены этим событием, они осознали, что им пришел конец. Им противостоят люди – в легенде Льва Николаевича Толстого это собирательный образ человечества, словно автор сознательно избегает конкретизации.

Систему художественных образов также формирует конфликт, который начался с приходом Иисуса Христа, рассказавшем о своем учении, внося в расколотый мир идею воссоединения людей на основе истинной веры и любви: *“Учение это было так ясно и следование ему было так легко и так очевидно избавляло людей от зла, что нельзя было не принять его, и ничто не могло удержать его распространения по всему свету”* (5, с. 394). Проявилась трагическая коллизия, напряженная и сложная, которая создается не только столкновением с угрожающими внешними силами, но прежде всего внутренним противоречием между жизненными стремлениями личности и признаваемыми ею ценностями. Мир изменился в результате принятия учения Иисуса Христа: *“...люди, жившие по этому учению, были совершенно счастливы и недоступны нам /дьяволам и Вельзевулу. – И.Т./ Они не ссорились друг на друга, не предавались женской прелести и или не женились, или женившись, имели одну жену, не имели имуществ, всё считали общим достоянием, не защищались силою от нападавших и платили добром за зло. И жизнь их была так хороша, что другие люди всё более и более привлекались к ним”* (5, с. 392).

Однако добру противостоит достойный противник. Ведь Вельзевул сразу понял, что учение Иисуса Христа “...избавляло людей от зла” (5, с. 392), а это избавление означало гибель для него и его дьяволов, “...больших и маленьких, толстых и худых, и с длинными и короткими хвостами, и с острыми, прямыми и кривыми рогами” (5, с. 391), но одинаково жестокосердных, одинаково расположенных обратить ко злу. Человечество оказалось к этому готовым, поскольку значительная часть общества в какие-то моменты своего развития, как и отдельная личность в какой-то момент своего роста могут потерять убеждения в силе традиционных авторитетов, бывших до того основной и опорой их духовного существования, – и впасть в сомнения. Такой ситуацией и воспользовались носители зла, искусители рода человеческого и смогли восстановить ад, т.е. вновь победить

в схватке не на жизнь, а на смерть за ум, сердце и душу каждого человека, и этими новыми грешниками до отказа заполняют восстановленный ими ад. Грехопадение людей, раскол в мире с большей интенсивностью отдаляло их от Бога, от истинного учения Иисуса Христа, от законов жизни, дарованных человечеству сыном Бога. И, как следствие, они забыли, как надо жить, они предали гармонию мира, гармонию любви, идею воссоединения всех со всеми посредством любви и прощения. И опять мир погрузился в хаос, и еще больше раскололся сверхличностным злом, злом всякого века, люди живут в постоянном грехопадении на радость «толпе дьяволов», их «отцу и повелителю» (тут и далее: 5, с. 392).

Не случайно авторское жанровое определение произведения – легенда (от латинского *legenda* – то, что должно быть прочитано или рекомендовано к прочтению) – один из эпических жанров фольклора. В легенде фантастическое лежит в основе повествования и определяет его структуру, систему образов и изобразительных средств через фантастическое к реальной жизни, к реальным конфликтам и проблемам людей – таков и путь осознания прочитанного. Фантастическое в текстовом пространстве легенды усиливает, ярче оттеняет звучание главной мысли автора, которое пронизывает всё повествование. Вслушаемся в диалог «толпы дьяволов» со своим «отцом и повелителем» Вельзевулом, их кумиром, в котором они сами развенчивают себя. Каждый из них позиционирует себя великим мастером лжи, знатоком человеческой психологии, умеющим ловко возбуждать в людях пользуясь их человеческими страстями, нравственным несовершенством, корысть, задор, ненависть, месть, гордость, разжигая похоть, заражая суевериями. Вельзевул в своё время каждому из своих детищ определил его задачи, обучил навыкам организации различных преступлений для развращения, оболванивания людей. Им же была для них определена конечная цель их действий – победить в войне за сердце и душу каждого человека, максимально отдалив от Бога, наполнив его разум и сердце искаженным учением Иисуса Христа, наполнив их душу откровенной безнравственной, преступной ложью, соблазнами, тем самым сделав их своими союзниками, управляемыми марионетками, рабами. Разделение труда у детей Вельзевула было четко, профессионально организовано, продумано, архитектоника восстановления ада на Земле в отсутствие Вельзевула впечатляюща.

После возвращения своего предводителя дьявола потребовали награды за восстановление ада, перечисляя свои заслуги. Стилистически «отчеты» темных сил балансируют между публицистическим с элементами научного (прежде всего его точностью и конкретностью) и художественным стилем: дьявол книгопечатания стремится как можно большему числу людей сообщить все те гадости и глупости, которые делаются и пишутся на свете, дьявол воспитания объяснил, что он внушает людям, что они могут, живя дурно и даже не зная того, в чем состоит хорошая жизнь, учить детей хорошей жизни. Дьявол одурманивания сообщил, как вместо того, чтобы избавиться от страданий, производимых дурной жизнью, стараясь жить лучше, людям лучше забыться под влиянием одурения вином, табаком, опиумом, морфином. Дьявол искусства объяснил, что под видом утешения и возбуждения возвышенных чувств в людях, потворствуют их порокам, изображая их в привлекательном виде. Но особой благодарности от Вельзевула удостоились «дьявол в пелеринке» (тут и далее: 4, с. 391), он же изобретатель церкви, а также «дьявол в мантии» (тут и далее: 5, с. 398) – изобретатель науки. Они объяснили, как восстанавливали ад посредством лжи, искажая учение Иисуса Христа, подтасовывая научные факты, подключая государственный аппарат в грабежи, в то, что мы называем сейчас коррупцией. С гордостью они констатировали факт порабощения сознания людей. Манипуляторы человеческим сознанием победно доложили: «В наше время грабежи безнаказанные, открытые и вообще готовность к грабежу установилась между людьми такая, что главная цель в жизни почти всех людей есть грабеж, умеряемый только борьбой грабителей между собой» (5, с. 399).

Исполненные гордостью, возбужденные своими победами над умами, сердцами и душами людей, которые стали вновь совершать под их соблазнительным влиянием безнравственные злые деяния вплоть до убийства на войне и без войны; эти гнусные, изощренные во зле и безнравственности чудовища, не сговариваясь, влекомые радостным чувством удовлетворения от осознания своих победных реляций, соединились вокруг своего отца и повелителя, вдохновителя их успехов в хоровод. Этот танец “сцепившихся дьяволов” (тут и далее: 5, с. 406) – одна из ярчайших сцен в текстовом пространстве легенды, и эти “сцепившиеся дьяволы” запомнятся рецепиенту не однородной массой, скопищем злодеев, а каждый – конкретной индивидуальностью, талантливо изображенной автором, как торжество безбожия, убийств, грабежа, лжи и других преступлений. Никто из читателей не забудет, как “хохоча, визжа, свистя и порская, махая и трепля хвостами, устроили эти развратители мира и человечества вакханалию и оргию под стоны, крики, скрежет зубов, плач грешников” (5, с. 406) (т.е. соблазненных ими людей, мучающихся в восстановленном их усилиями аду). Художественный прием, который создает звуковой фон всей сцены, напрямую связан с идейной позицией автора, при описании дьявольского хоровода вокруг Вельзевула Толстой нагнетает градацию деепричастий, обозначающих неприятные, негативно стилистически окрашенные звуки: хохоча (громко смеясь); визжа (издавая высокие и резкие звуки, крича); свистя (издавая резкий и высокий звук); порская (понуждая на нападение (на зверя)). Итак, перед нами талантливая задумка автора: экономными, но тщательно обдумантыми языковыми средствами создать художественный образ сверхличного зла, используя описание дьявольской пляски.

У вдумчивого читателя в воображении, безусловно, возникнет картина расколотого мира, в котором отсутствует гармония, царит хаос, отсюда антитетичность в легенде: противопоставляются толпа дьяволов – люди, Вельзевул – Иисус Христос, ложные учения – истинное учение Иисуса Христа, хаос – гармония, мрак – свет, ад – рай, ложь – правда, смерть – жизнь, грехопадение – жизнь по-Божьи, всяческие многообразные преступления – духовные ценности. Способы моделирования этого противопоставления – в создании чувственной предметности, зримости повествования: детализация, индивидуализация (портретов, фигур, одеяния) и особый звуковой фон повествования (крики, стоны, скрежет зубов мучающихся грешников в аду). Особое место в художественной предметности текста занимают образы злых духов, талантливо индивидуализированных посредством деталей портретных зарисовок, зримо воссозданы изображения “дьявола в пелеринке” (5, с. 398), “дьявола в мантии” (5, с. 398), “бурого женоподобного с обрюзгшим лицом и слюнявым, не переставая жующим ртом” (5, с. 396), “крупного дьявола с большими кривыми рогами, загнутыми кверху и огромными, криво приставленными лапами” (5, с. 398) и т.д. Нанизывание эпитетов сочетается с пунктирно прописанными мимикой и жестами, тем самым полнота зарисовки достигается максимально: *“Один из дьяволов, в накинутой на плече пелеринке, весь голый и глянцевито-чёрный, с круглым безбородым, безусым лицом и огромным отвисшим животом, сидел на корточках перед самым лицом Вельзевула и, то закатывая, то опять выкатывая свои огненные глаза, не переставая улыбаться, равномерно из стороны в сторону помахивая длинным, тонким хвостом”* (5, с. 391). Подобная визуализация персонажей только на первый взгляд не имеет отношения к характеру их мировоззрения, к их преступным деяниям. В обозначенном выше аспекте художественно-изобразительного мастерства Толстого заложен прогностически-мировоззренческий смысл. Внешне чудовищный облик каждой персоналии из толпы дьяволов создает негативное первичное восприятие каждого из них, а это визуальное отвращение к ним укрепит дальнейшее, уже объективизированное повествование о безнравственной деятельности верных сынов Вельзевула. Пассионарное видение автором

проблемы позволяет мотивировать акцентуацию жизни без зла, все остальное литературное пространство отдано “толпе дьяволов” и их “отцу и воспитателю” Вельзевулу. Толстой дал объективный срез и очертил перспективы развития цивилизации, когда грех не потерял своей привлекательности, безбожие и, в частности, насильственное обезбоживание происходит успешнее, чем распространение истинного учения Иисуса Христа.

Писатель, мыслитель, проповедник Л. Н. Толстой не даёт развязки этого конфликта, авторская позиция так сильна в повествовании, так убедительна, потому что композиция легенды подчеркивает её. В текстовом пространстве картины диалога «толпы дьяволов» с Вельзевулом и ритуального танца “цепившихся дьяволов” контрастируют с картиной счастливой жизни людей, живущих по-божьи, – не только благодаря моральным акцентам, но и архитектурно, обрамляя текст. У читателя легенды, однако, не создаётся ощущения катастрофы, ожидающей человечество в целом и каждого человека в отдельности, хотя легенда заканчивается картиной вакханалии, оргии, хоровода толпы дьяволов, уверовавших в свою победу над добром, восстановивших своими гнусными усилиями ад на Земле. Тот сильнейший гармоничный аккорд, данный автором в начале легенды при описании счастливой хорошей жизни людей, исполняющих учения данное сыном Бога, звучит так мощно, так оптимистично, так воодушевляюще, что заглушает, уничтожает своей гармонией тот мировой хаос сеятелей зла, который еще очень живуч и полномерно масштабен. Положительный герой – Иисус Христос, противостоящий Вельзевулу и его слугам всей своей сутью, всей своей гуманистической устремленностью высоконравственной личности, своим учением, логично становится сквозным образом, озаряя мир светом любви, добра, близостью к Богу, и как следствие, мрачные, преступные силы зла меркнут перед ним, ведь они преследуют кощунственные, безнравственные цели – разъединение людей на основе активизации несовершенства и слабости человеческой природы.

В легенде “Разрушение ада и восстановление его” Л.Н.Толстой, обращаясь к художественно-философскому повествованию, предвещает грядущие общественные катаклизмы. Поэтические средства, способствующие достижению моралистически-прогностического эффекта, пронизывают всю структуру произведения: от жанровых закономерностей до микродеталей, от нарратива до композиции, – все создает уникальную литературную систему предвестия губительности античеловеческих мировоззренческих и социальных процессов. Реализация идейно-тематического аспекта через объективизацию авторской позиции и сочетание художественной речи и эмоционально-публицистического стиля позволяют говорить о художественном своеобразии позднего творчества писателя и его мессианистическом понимании творчества.

Литература

1. Ланин Б. А. Антиутопия в литературе русского зарубежья // http://netrover.narod.ru/lit3wave/1_5.htm [В Интернете].
2. Лем С. Сумма технологии / [Монография]. – Москва: Акт, 2004. – 668 с.
3. Тарасов А. Б. «Две правды Л.Н.Толстого» // <http://www.portal-slovo.ru/philology/37099.php> ELEMENT_ID=37099&SHOWALL_1=1[В Интернете].
4. Толстой Л. Н. Одумайтесь! / Л. Н. Толстой // Полное собрание сочинений. В 90 т., Т. 36 Произведения 1904–1906. – Москва; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1936. – С. 100–148.
5. Толстой Л.Н. Разрушение ада и восстановление его // Л.Н. Толстой. Собрание сочинений в 22 тт. – Москва: Художественная литература, 1982. Т. 12. – С. 390–406.
6. Филатов В. И. Антиутопия XX века как метод предвидения будущего. Журнал // Вестник Омского университета – 2014 г. – С. 84–86.
7. Чаликова В. А. Утопия и свобода: Эссе разных лет / В. А. Чаликова. – Москва: Весть. – 184 с.

В статье исследуется спектр художественных средств, способствовавших реализации прогностической функции литературы в легенде Л.Н.Толстого «Разрушение ада и восстановление его». Выявлены эстетически обусловленные особенности жанра, композиции, стиля, системы образов, нарратива. Особое место в структуре текста занимают образы «детей Везельвула», ярко индивидуализированные через емкие предметные детали. Благодаря применению рецептивной поэтики выявлено, какие именно мировоззренческие и политические угрозы наиболее точно предсказал писатель, что позволяет констатировать актуальность этого малоизученного произведения и его своеобразия, выявленное на всех уровнях текста в экономном, но при этом эмоционально насыщенном использовании приемов и средств художественного письма.

Ключевые слова: предвидение, нарратив, легенда, антитеза, система образов, фантастическое, конфликт.

The article explores the range of artistic means that contributed to the realization of the predictive function of literature in L. N. Tolstoy's legend "Destruction of Hell and Restoration of It". Aesthetically determined features of the genre, composition, style, system of images, narrative are revealed. A special place in the structure of the text is occupied by the images of "Beelzebub's children", which are clearly individualized through capacious subject details. Thanks to the application of receptive poetics, it was revealed which exactly ideological and political threats the writer most accurately predicted, that allows us to state the relevance of this poorly studied work and its originality, revealed at all levels of the text in economical but emotionally saturated use of techniques and means of artistic writing.

Key words: foresight, legend, narrative, antithesis, system of images, fantastic, conflict, artistic detail.

Н.М. ФІЛІПОВА

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД

Стаття присвячена проблемам формування комунікативної компетенції з позицій лінгводидактики. Розглядається один з прикладів підвищення ефективності навчального процесу за допомогою використання ресурсів самостійної роботи студентів, а саме проектної роботи. Визначається роль цієї діяльності для формування мовної особистості.

Ключові слова: комунікативна компетенція, лінгводидактика, проектна робота, мовна особистість.

Актуальність даної роботи пов'язана з декількома чинниками. По-перше, комунікативна компетенція вважається основною метою вивчення мов згідно з «Загальноєвропейськими рекомендаціями мовної освіти» [1, с. 9–19]; по-друге, мовна особистість (homo loquens) як суб'єкт комунікації виконує надзвичайно важливу роль в сучасному глобальному просторі, а тому її формування є однією з нагальних завдань сучасної освітянської спільноти; по-третє, на наш погляд, ми ще не дуже ефективно використовуємо резерви і ресурси самостійної, а саме, проектної роботи.

В цьому повідомленні нам би хотілося поділитися одним з прикладів досвіду нашого використання проектної роботи в курсі викладання «Основ комунікативної лінгвістики».

Звичайно, існує багато визначень поняття «комунікативна компетенція». Ми беремо як базову дефініцію проф. Ф.С. Бацевича «Комунікативна компетенція – сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата» [2, с. 124].

Зацікавленість в людині як в мовній особистості, звичайно, пов'язана з сучасною антропоцентричною парадигмою вивчення світу взагалі, а тому така особистість є одночасно комунікативною, мовною і мовленнєвою особистістю (В. Красних). Відомо, що історія

досліджень, різнобарв'я підходів, численні інтерпретації цього поняття просто вражають, але ми скористалися визначенням О.А. Семенюк і В.Ю. Паращук: «Мовна особистість – модель представлення особистості, що ґрунтується на аналізі дискурсу носія мови й узагальнено об'єктивує особливості використання ним системних засобів мови як з метою відображення його світобачення, так і для реалізації комунікативних інтенцій» [3, с. 57].

Ми вибрали саме ці дефініції тому, що ці два підручника рекомендовані у списку обов'язкової літератури в Робочий навчальній програмі курсу «Основи комунікативної лінгвістики».

Не треба нагадувати про переваги використання проектної самостійної роботи студентів особливо в умовах обмежених можливостей аудиторних з ними зустрічей, тому в Національному університеті кораблебудування імені адмірала Макарова із студентами спеціальності «Прикладна лінгвістика» ми намагаємося не нехтувати такою можливістю.

Комунікант є «параметризованою» особистістю, як наполягають автори вже згаданого підручника, структура якої представлена комунікативною, соціометричною, психологічною, соціоінтерактивною, мовною, мовленнєво-риторичною, національно-культурною складовими, а тому дослідивши їх, можна розробити комунікативний паспорт мовця [3].

Це і підштовхнуло нас на ідею одного із проектів «Написи в маршрутках: комунікативна ефективність», який дозволив би створити узагальнений комунікативний портрет водія маршрутки як комунікативної особистості.

Як відомо, будь-який мовленнєвий акт завжди звернений на адресата, на те, як адресант ставиться до нього: образ ж адресанта формується на основі того, як адресат розкодує інформацію про нього настільки, наскільки він розуміє інформацію закодовану в мовленнєвому акті. Адресант виконує різні комунікативні ролі, він може навіть *«сам с собою тихо вести бесіду»* (intrapersonal communication). Комунікативні, психологічні, соціальні характеристики адресанта накладаються на характеристики комунікативної ситуації, що проявляється і в його різноманітних ролях: а) він може брати участь у повсякденній бесіді типу small talk; б) він може намагатися передати або отримати спеціальну, важливу для нього, інформацію; в) він може реалізовувати вплив на слухача (переконувати, погрожувати тощо). Тобто, незважаючи на той факт, що мовець виконує головну роль у продукуванні висловлювання його комунікативна парадигма залежить від того, як його сприймає слухач. Навіть монолог (напр., в ситуації публічного мовлення) має таку характеристику, як адресованість, тобто «наполовину він належить до слухача» [4], оскільки суб'єкт мовлення свідомо або несвідомо адаптує до адресата дві групи комунікативних блоків: розгортання змістової інформації і ствердження або спростування дійсних або потенційних заперечень.

Існує навіть класифікація адресатів. Наприклад, І.С. Шевченко пропонує виділяти безпосереднього адресата, адресата ретранслятора, квазіадресата, непрямого адресата і со-адресата в своїй моделі мовленнєвого акту [5]. Можна знайти таке ж розуміння адресатного аспекту моделі мовленнєвого акту у В.В. Богданова [6] і Г.Г. Почепцова [7]. Непрямий адресат – це третій учасник, який не є безпосереднім слухачем: він присутній в ситуації спілкування мовця і адресата. Вважається, що мовці реалізують іллокутивні акти не тільки по відношенню до безпосередніх адресатів, але і по відношенню до інших присутніх слухачів – учасників процесу спілкування.

Аналіз реальної комунікації дозволяє продемонструвати, що характеризують учасників комунікації, тобто адресант – адресат.

Звичайно при аналізі реальних ситуацій необхідно брати до уваги максими Пола Грайса, які є законами раціональної взаємодії між адресантом і адресатом, тобто відповідають принципу співробітництва *“Make your conversational contribution such as required, at*

the stage at which it occurs by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged”:

1. Максима з об'ємом інформації, яка передається: *“Make your contribution as informative as is required. Do not say more than is required”*.

2. Максима якості: *“Contribute only what you know to be true. Do not say false things. Do not say things for which you lack evidence”*.

3. Максима відношення: *“Make your contribution relevant”*.

4. Максима образу дії: *“Avoid obscurity. Avoid ambiguity. Be brief. Be orderly”*.

Коли порушуються максими, виникають імплікатури, тобто адресант позначає адресата не експліцитно, а опосередковано (особовий займенник 2-ої особи однини чи множини), і імплікатури створюють повідомлення, яке ніби не звернено конкретно до адресата а представляє якусь істину.

На першому етапі виконання проекту студенти повинні були ознайомитися з основними підходами до опису комунікативної особистості у комунікативному паспорті.

На другому етапі, вони збирали написи в маршрутках, якими вони користувалися на протязі місяця.

На третьому етапі весь матеріал потрібно було систематизувати з точки зору структурної організації повідомлень.

На четвертому етапі в малих групах вони виявили іллокутивність цих повідомлень.

Нарешті, на п'ятому етапі проектної роботи необхідно було зробити аналіз повідомлень з точки зору їх комунікативної ефективності і створити узагальнений комунікативний портрет водія маршрутки.

Загальна кількість повідомлень виявилася незначною і склала біля 100, оскільки вони повторювалися в різних маршрутках. Деякі з них відрізнялися тільки тим, що були скороченою формою (пропущено одне слово, яке не мало значного комунікативного навантаження: напр. *«Чем дальше вы молчите, тем дальше вас увозят/везут»*).

Відомо, що один з видів психологічного впливу є психологічна підтримка, яка проявляється у позитивному відношенні до співрозмовника, намаганні встановити з ним позитивний зворотній зв'язок, що особливо важливо в ситуації, в якій комуніканти знаходяться в умовах поїздки в маршрутках;

Але, на жаль, у випадку встановлення контакту між адресантом (водієм) і адресатами (пасажирями) цей комунікативний стимулятор, напевно, не може вважатися психологічною підтримкою, напр.: *«Господа, не грохайте дверью – водитель пугается»*, *«Граждане, не хлопайте дверью, она может отвалиться и отбить вам ноги!»*, *«Люди! Ходите пешком»*, *«Уважаемые пассажиры! Совершая полет по салону, не ломайте, пожалуйста, мебель!»*. Вони звичайно надають лексичній одиниці емотивний або оціночний конотативний компонент значення і мають навіть елемент інтимного відношення (напр., *«мої дорогенькі»*, що є сигналом доброзичливого відношення). Звернення на «ти», звичайно, мають навіть інтимний характер, але в написах це було фамільярно і навіть образливо, напр.: *«Хочешь выйти - КРИЧИ»*, *«Зря читаешь – следи за дорогой»*. Відомо, що звернення виконує функцію організації і реалізації комунікативних відношень, виділення того, до кого безпосередньо звертається адресат, а тобто виконує надзвичайно важливу роль організації всієї мовленнєвої діяльності. Семантичний аналіз таких звернень на рівні мовлення дозволяє класифікувати їх як емотивні (*«уважаемые»*) або неемотивні (*«господа»*) прямі номінації.

Аналіз контекстів дозволив виділити прийоми і засоби встановлення контакту, стимулювання уваги:

- імперативні дієслівні форми:

- «Хлопнешь дверью – умрешь от монтировки»
- «Сиди, не сиди, а платити надо!»
- «Не мешайте водителю коленями»
- «Говорите громче, водитель глухой»
- «Дверь закрывайте душевно, а не от души!»
- «Не хлопайте дверью, водитель ПУГАЕТСЯ!»
- апеляція до адресата, яка виражається неособами формами:
 - «Тише скажеш, дальше выйдеш»
 - «Просьба об остановках сообщать водителю, а не соседу!»
- апеляція до знань й досвіду адресата:
 - «Все знают, что остановок “Здесь” и “Тута” на маршруте нет»
 - «Вы понимаете, что сиди, не сиди, а платити надо!»
- нагадують всім відомі гасла:
 - «Земля – народу! Заводы – рабочим! Деньги - ВОДИТЕЛЮ»
- іронія:
 - «Осторожно при выходе! Твоя голова еще нужна стране!»
 - «Сидячих мест – 27, стоячих – не меряно»
 - «Это не Beeline – все входящие платно»
 - «Просьба водителя руками не трогать»

Аналіз всього фактичного матеріалу дозволив студентам зробити такі висновки:

1) майже всі висловлювання орієнтовані на безпосередню реалізацію впливу авторитарної мовної особистості (адресанта-водія) і, таким чином, представляють навіть елементи авторитарного дискурса;

2) висловлювання – це акціонально-орієнтовані директивні комунікативні акти, які не залишають адресатам вибору;

3) висловлювання – це акти позитивної оцінки дій адресанта (водія) і негативної оцінки компетентності або лояльності потенційних адресантів (пасажирів);

4) висловлювання – це мовленнєві акти, іллокутивність яких пов'язана з приниженням, погрозою, глузуванням, іронією, зневагою і навіть агресивною формою вербального впливу.

Отже, приклад поєднання лінгвадидактики і теорії мовної комунікації для аналізу повсякденної комунікативного спілкування і звернення уваги на проблеми спілкування, їх можливі причини і наслідки, можливості їх вирішення, на закони і засоби взаємодії учасників комунікативного процесу можуть допомогти більш ефективно передавати інформацію в комунікативному процесі, краще структурувати комунікацію, більш розуміти вербальний контакт і оптимально долати комунікативні проблеми.

Висновки, які були зроблені студентами 3-го курсу, вразили їх тим, що вони не помічають багатьох простих, повсякденних речей, які їх оточують, а тобто, якщо вони вважають себе громадянами цієї країни, їм треба використовувати свої знання і вміння на те, щоб змінювати життя на краще конкретно кожному, конкретно в будь-якій ситуації.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Леввіт, 2003. – 273 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – Київ: Академія, 2004. – 342 с.
3. Семенюк О.А. Основи теорії мовної комунікації / О.А. Семенюк, В.Ю. Парашук. – К. : Видавничий центр «Академія», 2010. – 235 с.
4. Бахтин В.В. Вопросы литературы и эстетики / В.В. Бахтин. – М.: Наука, 1975. – 504 с.

5. Шевченко И.С. Историческая динамика прагматики предложения. Английское вопросительное предложение 16-20 вв. / И.С. Шевченко. – Харьков : Константа, 1998. – 168 с.

6. Богданов В.В. Коммуниканты // Вестник Харьков. ун-та. – 1989. № 339. – С. 7–10.

7. Почепцов Г.Г. О коммуникативной типологии адресата // Речевые акты в лингвистике и методике / Г.Г. Почепцов. – Пятигорск, 1986. – С. 10–17.

8. Grice P. Logic and Conversation. – Amherst (MA), 1984.

Статья посвящена проблемам формирования коммуникативной компетенции, используя резервы лингводидактики. Рассматривается один из приемов повышения эффективности учебного процесса за счет самостоятельной работы студентов при выполнении проектной работы. Определяется роль такой учебной деятельности для формирования языковой личности.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, лингводидактика, проектная работа, языковая личность

One of the problems of forming communicative competence is considered as a linguadidactic challenge. Project self-study work as the example of potential enhancement of teaching/learning efficiency is demonstrated. The role of the activity for developing a language/speech personality is shown.

Key words: communicative competence, project self-study, language/speech personality.

Г.М. ПОТАПОВА

*Київський національний лінгвістичний університет
ЧОЙ ЮДЖИН*

Корея

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «СВОЙ» В РУССКИХ И КОРЕЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

У даній роботі було проведено дослідження лексико-семантичного поля «свій» в російських і корейських мовами. В аналізі були виявлені подібності та відмінності в поданні цього лінгвоконцепта в російській і корейській мовній картині світу.

Ключові слова: семантичне поле, концепт, прислів'я, картина світу.

Современное языкознание характеризуется сменой научной парадигмы, в которой акцент исследования смещается с языковой структуры на особенности функционирования языка, где в центре внимания становится языковая личность и ее коммуникативное поведение. Кроме того, расширение экономических и политических международных контактов и всемирная глобализация способствуют активному взаимодействию культур контактирующих народов. И в международном диалоге культур важно понимание межкультурных различий, необходимое для успешной коммуникации.

В настоящей работе было проведено исследование лексико-семантического поля «свой» в русских и корейских языках. В анализе были выявлены сходства и различия в представлении этого лингвоконцепта в русской и корейской языковой картине мира.

Как в русском, так и в корейском языках существуют множество пословиц со словом «свой». Пословицы выражают не только ум, но и опыт народа, которые скапливались с древности. По пословицам мы можем судить о ценностях своего или иного народа, также в них выражаются различные стороны жизни людей.

В корейском языке существуют половицы, которые относятся к тематической группы «семья», где главным приоритетом отдаются именно тем аспектам жизни, которые неразрывно связаны с семейным очагом. Пословицы и поговорки как:

- 새도 제 보금자리를 사랑한다 (Всякой птахе свое гнездо дорого).
- 자신의 명예와 가족을 지켜야 한다. (Умей защищать свою честь и свою семью);

Доказывают, что именно семья занимало важное место в корейской культуре ещё до наших времён.

В этой группе очень сильно выделяется подгруппа «дети». Поскольку в Корее дети являются центром внимания. Половицы как:

- 고슴도치도 제 새끼는 함함하다고 한다 (Ёж считает шкурку своих детей мягкой);
- 딸은 제 딸이 고와 보이고, 곡식은 남의 곡식이 탐스러워 보인다 (Дочь красивее своя, а урожай больше у соседа);
- 호랑이도 제 새끼는 안 잡아먹는다 (Даже кровожадный тигр и тот любит своих детенышей);

Показывают, что действительно для корейцев является не только забота о себе, но и о своих детях. В русском языке таких эквивалентов нет. Хотя есть пословицы, в которых выражено слово «свой» как родной человек или член семьи, но не делается акцент на детях:

- Свой дурак дороже чужого умника; (Также в этой пословицы делается акцент на концепте «чужой», так как в лингвистике доказано, что концепты «свой» и «чужой» не могут употребляться раздельно).

- Брат он мой, да ум у него свой;
- Свой со своим бранится – сам помирится, а чужой пристанет – век постылым станет;

В русском и в корейском языках имеются такие пословицы, в которых высказывается внутренние качества человека его талант, достоинства и умения:

- Свой хлеб сытнее;
- У всякой пичужки свой голосок;
- Свой хлеб хоть ночью еж;
- 제 침 발라 끈 새끼가 제일이다 (Веревка, крученная своими руками, крепче);
- 타고난 재주 사람마다 하나씩은 있다 (У каждого человека свои достоинства); имеет и русский синоним: * У каждого человека свой талант.

- Всяк молодец на свой образец;

В русской лингвистике существуют пословицы где делают акцент на «начальника» и «подчиненного», таких пословиц нет в корейском языке

- Знай, сверчок, свой шесток!
- Знай, телок, свой хлевок!

Родина – это самое важное, самое дорогое и всеми любимое слово. Под этим словом мы понимаем нашу школу, свою семью, свой прекрасный город. Как мы знаем, русские и корейцы имеют привязанность к этому слову. Любовь к родине – это любовь к месту, где ты родился. И мы узнаем, что в обе языках есть такие половицы:

- Каждому свой край сладок;
- 자기 도시 까마귀도 좋다 (Из своих мест даже ворона приятна);

Половица как:

- 달은 사람의 일을 자기꺼처럼 해야한다 (чужую работу делай, как свою)

Говорит о том, что нужно работать из-за всех сил, чтобы получить хороший результат. Является синонимом к русской пословице:

Всяк мастер на свой лад.

Корейские половицы:

- 다른 사람의 컵은 항상 커 보이고 자기 컵은 작아 보인다 (Чужая чашка всегда кажется большой, а своя – маленькой);
- 다른 사람의 종기가 그의 여드름만큼 아프지 않다 (Чужой чирей не так болит, как

свой прыщик);

Имеют негативное качество человека как «зависть». Такой эквивалент имеется и в русском языке:

- Завидливому и свой хлеб не сладок;
- На чужой горбок не насмеюся, на свой горбок не нагляжуся.

В настоящей работе было проведено исследование лексико-семантического поля «свой» в русских и корейских языках. В анализе были выявлены сходства и различия в представлении этого лингвоконцепта в русской и корейской языковой картине мира.

Ключевые слова: семантическое поле, концепт, поговорка, картина мира

In the present work, the lexico-semantic field “own” was studied in Russian and Korean languages. Analyzes revealed similarities and differences in the presentation of this linguoconcept in the Russian and Korean language picture of the world.

Key words: semantic field, concept, proverb, world view

Д. В. ШЛАПАК

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ А. АХМАТОВОЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

У даній статті розкривається сутність мовної особистості А. Ахматової і культурологічний контекст Срібного віку, описується зміст поняття «рослинний світ у творчості поета». Також мова йде про формування культурологічного контексту на засадах специфіки відтворення дійсності поетом. До того ж, подається оглядна картина використання рослинного світу у поетичних творах в версифікаційному відношенні, що розкриває величезну культурологічну ерудицію в творчості поетеси.

Ключові слова: мовна особистість, пушкінський універсалізм культурологічна ерудиція, концептосфера «рослинний світ», Срібний вік.

Анна Ахматова — одна из знаковых фигур русской литературы. К какой крупной проблеме не обратим мы взор: поэт — и культура, и классика XIX столетия, и история, и власть, и советская литература, и «Серебряный век», и т. д., — всюду приложимы биография и творчество великой поэтессы. Как, пожалуй, никто из великих поэтов XX века, Ахматова обладала качеством, которое можно назвать пушкинским универсализмом. Широта ее духовного диапазона поражает. Любовная лирика, гражданские стихи, библейские, античные, фольклорные мотивы, запечатление исторических реалий XX столетия и многое другое — и все на высоком художественном уровне, и ни одна из тем, идей, проблем не кажется неорганичной для внутреннего мира поэтессы. Она серьезна и весела, патетична и иронична, способна писать о божественном и нисходит до физиологического. Большинство ее поэтических произведений превосходны в версификационном отношении, огромна ее культурологическая эрудиция.

Анна Ахматова, как выразительница женского взгляда на мир, была во многом поэтом уникальным. Погружение в творчество А. Ахматовой разных лет вызывает ощущение прикосновения к чарам красоты растительного мира: роскошных и скромных полевых цветов, могучих и сильных деревьев леса, летних и плодородных кустов и т.д. Скорее всего, в этом и скрывается великая мудрость А. Ахматовой, которая была так открыта миру природы и так закрыта суровой, технократической действительности. Не случайно в её лирике порой трудно разграничить жизнь цветов, птиц и самой лирической героини, такой

спонтанной, как цветение нежной маргаритки или неспешный, но свободный и лёгкий полёт большой птицы. В растениях с удивительной лаконичностью и простотой скрывается истина мироздания, которую порой человек не всегда видит и воспринимает.

Трудно найти на Земле ещё какой-нибудь объект, который так жертвенно одаривает нас своей прелестью, чем растение. Ведь развиваясь из семян, прорастая, набираясь сил, растение концентрирует весь внутренний потенциал, чтобы усладить красотой цвета, формы и аромата. Век любого растения краток и предельно цикличен, как и все, что воплощается на Земле. Так что же такое растение в поэтическом и философском понимании? Если говорить о цветке, то это апогей красоты, силы и роста, который дарит роскошь в сугубо определённый отрезок времени. Или, подобно человеческой жизни, напоминающей синусоиду, цветы имеют сильные периоды – цветение, и время отдыха – когда они становятся обычными растениями. Именно поэтому, расширяя понятие символа цветка, включая его в растительный мир целесообразно включить в него не только цветущие растения, но и деревья, кустарники, травы, так как у каждого из представленных видов флоры наблюдается собственный период цветения.

В настоящее время существует ряд значительных работ в свете анализа растительного мира в творчестве Ахматовой. Первым из критиков обратил внимание на «Цветы» Ахматовой А. А. Урбан в статье «А. Ахматова. Мне ни к чему одические рати...» [1, с. 254–274]. Его комментарии сводились к определённым свойствам русской пейзажной лирики. Так, В. В. Корона [2, с. 263] отметил степень частотности употребляемых цветущих растений, что, безусловно, говорит о некой закономерности тематики Ахматовой. В работе М. В. Серовой «Цветы в поэтическом мире Анны Ахматовой» указывается, что Таблица В. В. Корона «...не позволяет судить, насколько равномерно распределена выявленная частотность по периодам ахматовского творчества и обладает ли цветовая образность постоянством функциональных признаков». В частотно-тематическом указателе М. Эпштейна [3, с. 304] представлены основные пейзажные образы русской поэзии, основанные на анализе 3700 произведений о природе 130 русских поэтов, в том числе А. А. Ахматовой, где предлагается основным символическим растением считать иву. Можно предположить, что выдвинутое утверждение базируется на словах самой Ахматовой в 1940 г.: «...Ялопухи любила и крапиву, // Но больше всех серебряную иву...». Необходимо углубиться в анализ и хронологически проанализировать встречающиеся виды растений на протяжении всего творчества поэта, основываясь на Полном собрании сочинений из 6-ти томов А. А. Ахматовой.

В «Белой стае» происходит обновление поэта. Критик А. Л. Сломинский отмечал, что А. Ахматова осознала «новое углубленное восприятие мира», а героиня стала более степенной, «величавой женой». Полифония тем и образов наполняется мыслями о полете, причем не только птицы, но и души, в данном случае она метафорически подходит к описанию чувств и эмоций: «Как дым от жертвы, что не мог Взлететь к престолу Сил и Славы, А только стелется у ног, Молитвенно целуя травы...». Реальность все быстрее, уверенными шагами «входит» в мир героини, однако возникают новые тревоги: «Пахнет гарью. Четыре недели Торф сухой по болотам горит. Даже птицы сегодня не пели И осина уже не дрожит».

Наступают лихие 1919–1920-е годы в творческой и личной судьбе А. Ахматовой. Она реже берется за перо и всё же в 1921 году выходит в свет «Подорожник». «Подорожник – сорная луговая, обычно придорожная, трава с мелкими цветками, собранными в колос». Какое необычное название. Почему поэт останавливается не на пышном букете из благородных цветов, а берёт ничем не примечательную траву, растущую у дороги? Двадцатые годы – конец гражданской войны, «старый мир разрушен», а новый не так легко создать.

Пропорция в употреблении растений, позволяет выявить самое низкое количество

упоминаний конкретных видов цветов, в основном деревья и травы (более 30 %). Здесь символ подорожника олицетворяет не только гибель прошлого, но и косвенно указывает на возрождение лирической героини, которая оказалась «у дороги непроезжей». Обращаясь к еще одному значению подорожника – «лекарственное растение» можно предположить, что он стал противоядием ситуации тех лет, следовательно, обретает иное звучание – символ вечной нетленной жизни, которая существует вне времени и событий.

Известно, что А. Ахматова дважды включала данный сборник в «ANNO DOMINI», что означает «В лето Господне» – время упадка для русской интеллигенции. Именно поэтому, давая заглавие «Подорожник», она пыталась приостановить поток крови из душевных и телесных ран общества. Составляя синонимический ряд слова «подорожник» выделяются: дорога, линия, колея, путь. Образ дороги одновременно символизирует религиозный путь развития России, как и образ Цветка – «будущей бессмертности тела». В сентябре 1964 г. возникает стихотворение «Памяти В. С. Срезневской», в котором наблюдается самое позднее употребление травы. Ахматова постоянно играет на контрастах: *«Почти не может быть, ведь ты была всегда: В тени блаженных лип, в блокаде и в больнице... И травы пышные, и страшная вода...»*. Осознание трагичности судьбы, сплетаясь с чёткими природными акцентами, даёт энергию и вселяет уверенность в завтрашнем дне. Так, невероятный оптимизм среди чёрной реальности – одна из главных черт ахматовского пера.

В «ANNO DOMINI» впервые упоминается о полевых цветах: *«Полевые цветы на воле, Их не надо трогать и рвать... Для детей, для бродяг, для влюбленных Вырастают цветы на полях...»*. Они, подобно звёздам на небе, пробиваются сквозь обесточенную «русскую землю». Возрождаются и душа, и мысли, и цветы. Не окрепшие, но главное – находящиеся «на воле», «их не надо трогать и рвать».

Олицетворением стойкости и восстановления автора является шестая книга «Тростник». В сборнике охвачен большой период творчества (с 1923 по 1940 г.), здесь нет чёткой хронологической последовательности и структуры, зато множество воспоминаний: *«И над задумчивою Летой Тростник оживший зазвучал»*. Над рекой забвения «звучит» жизнь: появляется «водяное... растение... с твердым стволом» – тростник. «Тростник» олицетворяет собой саму поэтессу. Наперекор обстоятельствам и судьбе А. Ахматова вновь заявляет о своём поколении и о России. Следовательно, символ тростника свидетельствует о непреклонной и жёсткой (тростник – трость) позиции автора в анализируемом сборнике. Кроме того, именно в «Тростнике» самый высокий процент употребления растений (более 70 %), что также следует считать признаком возрождения.

Важно, что впервые именно здесь появляется «смиранный подорожник», который «чудится» лирической героине «из той далекой и чужой весны». Бытие представляет собой вертикаль: из тьмы пробивается «подорожник», а «тростник» в болотной трясине тянется к свету – жизнь продолжается.

В работе Т. Л. Власенко отмечается, что «Ахматова восстанавливает в русской лирике XX века социальное единство человека и мира посредством создания «я» поэта нового типа, человека-изгоя в своей стране, растаптываемого методично при явном одобрении уже растоптанных. Новое «я» несет всю полноту истины о современном мире и живущем в нем человеке. Только на подобной основе Ахматова может вернуться вновь к идее абсолютной любви в ее прежнем понимании, к любви человека к Богу и человека к человеку» [7, с. 66–70]. Раскрывается закономерность смены растений в калейдоскопе лирических тем, происходит «нанизывание» символов и образов на всём протяжении творчества А. Ахматовой от любовных переживаний до духовного восстановления. Плодовые растения (яблоня, вишня,

слива и др.) также проходят пору цветения, поэтому их необходимо ввести в статистику.

Полученные результаты распределения растений в мире лирической героини отражают многообразие видов и доказывают интерес Ахматовой к этой теме. Причём чаще всего встречается просто «Цветок» (пятьдесят восемь упоминаний). Поэт не всегда фиксирует внимание на описании семейства, формы, цвета растения. Образ рисуется несколькими штрихами, так как дополнительные характеристики утяжеляют конструкцию и тормозят развитие сюжетной линии. Из Цветов чаще всего употребляется Роза (тридцать три раза), из деревьев – Липа (двадцать). Кроме того, можно говорить о сформированной формуле «Женщина-цветок», которая возникает в образной композиции ряда стихотворений. Анализируя многоцветие в ахматовской лирике, становится возможным предположить, что в первых сборниках высокие показатели связаны в основном с любовными переживаниями героев, что «может быть осмыслено как дань традиции альбомной лирики XIX века (вспомним «уездной барышни альбом», над которым добродушно подшучивал А.С. Пушкин в «Евгении Онегине»)».

В дальнейшем, эмоциональное состояние лирической героини напрямую связано с символикой Цветов, отражённых в легендах и преданиях древнего мира. В последующих сборниках происходит развитие образной парадигмы. «Цветочные аллегии» отражают ту внутреннюю борьбу, которая наполняла умы и сердца русской интеллигенции «смутных лет». Выдержав натиск и горечь потерь, словно первая тонкая, но свежая и молодая трава пробивается «подорожник», а затем среди речной трясины вырастает жёсткий «тростник». «Повторяющиеся образы в поэтическом мире Ахматовой позволяют говорить о существовании образной риторической фигуры «Повторение»».

Нужно отметить, что повторяющиеся образы в творчестве Ахматовой образуют многофункциональную структуру, так как помимо конкретных слов (видов растений), наблюдаются отдельно взятые признаки мира флоры, которые трансформируются в расширенный образный ряд, в зависимости от контекста и тематики стихотворения.

Литература

1. Урбан А. А. Ахматова «Мне ни к чему одические рати...» / А. Урбан // Поэтический строй русской лирики. – Ленинград : Наука, 1973. – С. 254–274.
2. Корона В. В. Поэзия Анны Ахматовой : поэтика автовариаций /В. В. Корона. – Екатеринбург: Изд-во Ур.ун-та, 1999. – 263 с.
3. Серова М. В. «Цветы» в поэтическом мире Анны Ахматовой / М. В. Серова// Архетипические структуры художественного сознания: Сборник статей. Третий выпуск. – Екатеринбург, 2002. – С. 69–78.
4. Эпштейн М. «Природа, мир, тайник вселенной...»: Система пейзажных образов в русской поэзии: Науч. попул. /М. Эпштейн. – М.: Высшая школа, 1990. – 304 с.
5. Слонимский А. «Белая стая» / А. Слонимский // Санкт-Петербург, Вестник Европы. № 12. – С. 405–407.
6. Власенко Т. Л. Истина, добро, красота в русской лирике XIX – нач. XX века (Фет, Некрасов, Ахматова) / Т. Л. Власенко // Кормановские чтения. – Вып. 1. Матер.межвуз. науч. конф. (14–16 апреля 1992 г.). – Ижевск, 1994. – С. 66–76.

Список источников иллюстративного материала

1. Ахматова А. Сочинения в 2-х томах / А.Ахматова. – Т. 1: Стихотворения и поэмы. – М.: Художественная литература, 1986. – 448 с.
2. Ахматова А. Собр. соч.: В 6 т. / А. Ахматова. – М.: Эллис Лак, 1998. – Т. 1. – 968 с.
3. Ахматова А. Сочинения в 2-х томах / А.Ахматова. – Т. 2: Проза, переводы. – М.: Художественная литература, 1987. – 432 с.
4. Ахматова А. А. Сочинения в 2-х томах / А.Ахматова. – Т. 1: Стихотворения и поэмы / Вступ. ст. М. Дудина; сост., подгот. текста и коммент. В. Черных. – М.: Панорама, 1990. – 526 с.

В данной статье раскрывается сущность языковой личности А. Ахматовой и культурологический контекст Серебряного века, описывается содержание понятия «растительный мир в творчестве поэта». Также речь идет о формировании культурологического контекста на основе специфики воспроизведения действительности поэтом. К тому же, подается наглядная картина использования растительного мира в поэтических произведениях в версификационном отношении, что раскрывает огромную культурологическую эрудицию в творчестве поэтессы.

Ключевые слова: языковая личность, пушкинский универсализм культурологическая эрудиция, концептосферы «растительный мир», Серебряный век.

This article reveals the essence of A. Akhmatova's language personality and the cultural context of the Silver Age, describes the content of the concept of "plant world in the poet's work". We are also talking about the formation of a culturological context on the basis of the specifics of the reproduction of reality by the poet. In addition, a clear picture of the use of the plant world in poetic works in a versional way is presented, which reveals the enormous cultural erudition in the poet's work.

Key words: language personality, Pushkin universalism, culturological erudition, conceptosphere "plant world", Silver age.

Н. П. ШУМАРОВА

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПРЕДСТАВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ОПИС УРБАНІСТИЧНОГО ПРОСТОРУ

У статті розглянуто можливість представлення мовної особистості через її опис урбаністичного простору на основі візуальних, звукових, ольфакторних, тактильних та смакових відчуттів. Матеріалом дослідження стали твори студентів, майбутніх журналістів, присвячені сприйняттю сучасного міста, і розповіді представників старшого покоління про Київ їхньої молодості..

Ключові слова: відчуття, сприйняття, візуальні, звукові, ольфакторні, тактильні та смакові характеристики, оцінний компонент

Навчання писати тексти різних жанрів – одне з найголовніших завдань у системі підготовки майбутніх журналістів. Знання семантичної структури слова, уміння сполучати його з іншими словами відповідно до норм сучасної мови, навички стилістичного варіювання мовних засобів залежно від ситуації та контексту лежать в основі мовної й – ширше – комунікативної компетенції молодого покоління.

Ідея аналізу мовної особистості, її рівневої організації, здатності й здібності творення текстів належить Ю. Караулову, книга якого перевидавалася багато разів [1] У ній він підкреслював, що коли об'єктом аналізу стає мовна особистість, на перший план виходять її інтелектуальні характеристики, а тому висловлення індивіда на зразок «як пройти», «де дістали», «чи працює пошта» [там само, с. 36] не можуть бути об'єктом дослідження, тобто, продовжуючи його думку, можна сказати, що людина, яка спілкується лише на такому ситуативно зумовленому побутовому рівні, не може вважатися мовною особистістю. Дослідник підкреслює, що мовна особистість починається «по той бік побутової мови, коли в гру вступають інтелектуальні сили, і перший рівень її вивчення... – це виявлення, встановлення ієрархії смислів і цінностей в її картині світу, в її тезаурусі» [там само].

Українська лінгвістика теж, очевидно, перебувала й перебуває під впливом «ореолу» поняття **особистість**, його оцінних характеристик і тому розглядала мову/ ідіостиль письменників, публіцистів, поетів, науковців як творчих індивідів [щодо останніх див., наприклад: 2], але водночас досліджувала й мовлення пересічних мовців - малих груп і окремих прошарків населення, об'єднаних територіально чи професійно, тобто вивчала те, чим

займається прагмалінгвістика, при цьому звертаючи увагу на відміну від останньої на певні «родзинки мовлення» [3; 4, с. 84–90]. Останні роботи засвідчують, що дослідження мовної практики певних страт дозволяє глибше зрозуміти проблему співвідношення норми й узусу в системі мовної діяльності суспільства, побачити тенденції розвитку мови чи мов, що функціонують на певній території, сформулювати дидактичні завдання для загальноосвітньої та вищої школи. Можна, напевно, сказати, що аналіз мовної особистості письменника чи поета – це вивчення багатства мови та її потенційних можливостей, а опис мовної практики пересічних мовців – це вивчення потенційних можливостей мовлення, лінгвокультурного рівня суспільства і формулювання завдань для сучасної лінгводидактики.

Не викликає заперечень, що сучасний журналіст повинен бути мовною особистістю, формування якої упродовж навчання у вищій школі передбачає як навчально-методичну роботу, так і самовдосконалення. Представлення мовної особистості через конкретне завдання – опис урбаністичного простору – дозволило проаналізувати «інтелектуальні сили» молоді, її мовно-креативні можливості щодо створення тексту за певними параметрами, розбудови ієрархії смислів, презентації аксіологічної домінанти в емоційній структурі тексту. Можна сказати, що студенти першого та другого курсів Інституту журналістики КНК імені Тараса Шевченка, виконуючи творче завдання, «склали іспит» на звання «мовна особистість».

Завдання експерименту полягало в пропозиції описати свої враження від Києва на підставі його сприйняття п'ятьма органами чуття, тобто необхідно було звернути увагу на ті ознаки міста, що формують його образ через звукові, зорові, смакові, одоративні та тактильні відчуття. Конкретні результати описано в статтях «Відчуття міста. Київ у студентських творах (одоративні характеристики)» [5], «Звуки міста в студентській інтерпретації» [6], а також представлено в доповіді на Восьмій міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції з україністики «Діалог мов – діалог культур. Україна і світ» (2-4 листопада 2017 р.) в Мюнхенському університеті імені Людвіга і Максиміліана, яка зацікавила її учасників. Останні під час обговорення запропонували провести аналіз зазначених характеристик Києва в діахронії, опитуючи людей старшого покоління. Це було виконано після закінчення конференції, що дозволило зробити порівняльний аналіз сприйняттєвих характеристик. Методологічне підґрунтя такого зіставлення асоціацій представників різних вікових категорій знов-таки знаходимо в Ю.Караулова, який зазначає, що «психологічно і минуле, і майбутнє своє вона [мовна особистість – Н.Ш.] переживає як теперішнє» [1, с. 39].

Було відзначено, що старше покоління (50-70 років) під час опису міста «спирається» в основному на зорові характеристики, згадуючи старі будинки, що стояли на площі Незалежності (за радянських часів площа Калініна), кінотеатр на Володимирській гірці, танцювальний майданчик на схилах Дніпра, що його називали «жабою», Сінний ринок, розташований на колишній Сінній площі (тепер Львівська), Ланцюговий міст, підірваний ще на початку ХХ століття, точніше його опори, що піднімалися над водою до середини 60-тих років. Називають квіти, найчастіше канни, що росли на Хрещатику і в міських парках тощо. Здебільшого згадують центр і центральні вулиці, і це не пов'язане з місцем проживання, швидше асоціюється з дозвіллям, прогулянками, вільним часом, радістю. На відміну від старшого покоління молодь у своїх творах досить часто зазначала район, у якому мешкає, характеризувала будинок (*великий будинок, багатопверхівка. гуртожиток*), вживала більше оцінної лексики або слів з оцінним компонентом.

Ольфакторні характеристики у спогадах старшого покоління можна умовно поділити на дві групи – романтично-природну і гастрономічну. У першу потрапляють характеристики запахів акацій (*ніжний, духмяний, рос. одуряючий*), яких було чимало в Києві, і троянд у парках і Ботанічному саду (*ніжний, розкішний*). До другої групи належать запахи їжі, насамперед смаженої картоплі й котлет, що неслися вулицями Подолу щосуботи й щонеді-

лі, а також «Українського» житнього хліба. Останній презентувався мовцями не тільки, а може, й не стільки, як «харчовий продукт, що випікають із борошна» [7, с. 1241], а швидше як щось надзвичайно цінне, смачне, духмяне, справжнє київське, українське, що й зафіксовано в назві. До речі, під час обговорення роботи на сайті Мюнхенського університету одна з учасниць конференції написала: «Я народилась і 17 років прожила на Київщині, у мальовничому селі з промовистою назвою Житні Гори. Коли мама поверталась із Києва, то обов'язково привозила круглу житню хлібину, яка мала неповторний смак і запах. Здається, такого хліба я не їла більш ніколи й ніде. Тоді Київ асоціювався у мене саме зі смаком житнього буханця». Результати опитування свідчать, що в полі соціокультурних концептів концепт ХЛІБ «УКРАЇНСЬКИЙ» займає ядерну позицію.

Одоративний образ міста в молодіжній групі відображає, з одного боку, типовість великого міста, з другого – своєрідність його. Студенти виділили об'єкти, що можуть породжувати запахи чи насичуватися ними, охарактеризували їхні властивості, визначили своє ставлення до них. У Києві приємно пахнуть *магнолії, бузок, скошена в парках трава, опале листя, розквітла акація*. До другої групи віднесено запахи їжі, напоїв, прянощів, фруктів. Серед київських запахів домінує аромат кави. Окремо виділено запах парфумів. Серед неприємних запахів названо сморід підземних переходів. Визначення запахів передаються через прикметники *духмянний, терпкий, гіркуватий, солодкий*, частина з яких позначає смакові характеристики предметів, що свідчить про синкретизм сприйняття, зафіксований у мові. В низці робіт в описі Майдану незалежності вжито метафору *запах свободи*.

«Смак» Києва старше покоління відтворює через називання торта («Київський»), газованої води з сиропом, яку можна було пити завдяки безлічі автоматів, розкиданих по місту, а також духмяних пончиків з різною начинкою, які продавали в школах. Студенти найчастіше згадують солодощі (*цукерки, тістечка*) і насамперед *київський торт – смакову візитівку Києва*. Слова на позначення смакових характеристик вживають також у переносному значенні: *солоня буденність, смак великого міста*.

Звукові характеристики міста зі значно більшою варіативністю представлено в студентських творах, де можна виділити кілька груп: урбаністичні звуки (*скрегіт потяга, гудіння метро, шум метрополітену, звуки автосигналів*), звуки природи (*шурхіт листя, плескіт хвиль, виття вітру*), звуки музики (*відлуння пісень з магазинів, звуки скрипки в підземному переході*), власне процес спілкування (*приглушені розмови, сміх дорослих, лайка водіїв*), звуки, пов'язані з релігійною сферою буття людини (*дзвони величної Лаври, величний переспів дзвонів*). Старше покоління, переповідаючи свої враження від Києва, згадує звуки побутового, «камерного» характеру, наприклад, як звучала з відчинених влітку вікон пісня про Дунай, дуже популярна в певний період, або пригадують, як молоді люди ходили гуляти в парки з маленькими транзисторами, а звідти неслися звуки пісень. При цьому домінантою в спогадах був саме транзистор, а не звуки.

Тактильні відчуття у спогадах старшого покоління є спорадичними і в основному базуються на температурних характеристиках (що властиве для «наївної» картини світу), відтворених із позитивною оцінкою (*теплий день, гарячий вітер*).

Опис цих відчуттів важко давався й студентам, здебільшого вони теж передавали температурні характеристики (*холодний дощ, холодний пісок, холодні руки, холодні поручні, тепла земля, тепле повітря, теплі долоні коханого, спекотний день, розпечена поверхня*).

В описі тактильних відчуттів на відміну від описів смаку, де в основному вживалося одне дієслово *смакувати* і далі використовувалося слово на позначення того, що саме смакує (*кава, морозиво* тощо), задіяна ціла низка лексем (*торкатися, торкнутися, доторкатися, доторкнутися, итовхнути, хапатися, обмацувати*), семантика яких передбачає зближення людини з артефактом або іншою людиною і відчуття «поверхні, що наблизилася»: *Пасажири, хитаючись, итовхають тебе у спину; Люблю торкнутися гостреньких*

травинки. Метафор на підставі тактильних відчуттів в описах небагато: Вітер торкається моєї щоки; Сонечко лоскоче обличчя.

У цілому старше покоління у спогадах про Київ акцентує увагу саме на об'єкті розмови, подаючи його крупним планом, у нього на першому місці саме Київ, його краса, неповторність, тобто текст створюється за моделлю «Київ і я», а в молоді здебільшого домінує антропоцентричний принцип розбудову опису – «Я в Києві».

Підсумовуючи сказане вище, можна відзначити, що дві вікові групи досить повно представили місто, більшою мірою презентуючи його на підставі зорового і звукового сприйняття. Обидві групи говорили про почуття радості від перебування в ньому, про захоплення ним. Створені описові тексти сповнені емоцій, що передають психоемоційний стан мовців і дозволяють говорити про існування в них особистісної картини світу, що є важливим для формування та функціонування мовної особистості в лінгвокультурному просторі.

Література

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Изд.5, стереотип./ / Ю.Н.Караулов – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
2. Непийвода Н.Ф. Автор наукового твору: спроба психологічного портрета (на матеріалі книги В.М. Русанівського «Історія української літературної мови». – К.: АртЕк, 2001)/ Н.Ф.Непийвода // Мовознавство. – 2001. – №2–3. – С. 3–16.
3. Степанов Є.М. Російське мовлення Одеси/ Є.М. Степанов – Одеса, 2004. – 249 с.
4. Космеда Т.А. Дискурсивні слова як ознака урбанолекту / Т.А.Космеда// На хвилях мови. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2011. – С. 84–90.
5. Шумарова Н. Відчуття міста. Київ у студентських творах (одоративні характеристики)/ Н.Шумарова // Zmysły. Aspekty językowo-kulturowe. – Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2017. – S. 124–134.
6. Шумарова Н. Звуки міста в студентській інтерпретації / Н.Шумарова//Стиль і текст. – Вип.1 (17). – 2018. – С.29–41.
7. Словник української мови; відп. ред. В.В.Жайворонок. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 2012. – 1316 с.

В статье рассмотрена возможность представления языковой личности через ее описание урбанистического пространства на основе визуальных, звуковых, ольфакторных, тактильных и вкусовых ощущений. Материалом исследования стали сочинения студентов, будущих журналистов, посвященные восприятию современного города, и рассказы представителей старшего поколения о Киеве их молодости.

Ключевые слова: ощущение, восприятие, визуальные, звуковые, ольфакторные, тактильные, вкусовые характеристики, оценочный компонент

The article explores the possibility of assessing the linguistic personality through their texts describing the urban space as an array of visual, sound, olfactory, tactile and gustatory perceptions. The data of research were journalism student essays about their perceptions of the modern city and elderly generation stories about the Kyiv of their youth.

Key words: sensation; perception; visual, sound, olfactory, tactile and taste characteristics, the evaluative component.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ

И. А. БОЙКО

Киевский национальный лингвистический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ДИКТАНТОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОФОНОВ

У статті розглядається питання залучення нетрадиційних видів диктантів до навчального процесу при викладанні російської мови як нерідної. Автор розглядає кілька видів такого типу завдань, пропонуючи до прикладу власні розробки. На основі власного методичного досвіду проаналізовано плюси такого виду роботи в іноземній аудиторії.

Ключові слова: російська мова як іноземна, диктант, зоровий диктант, диктант на відновлення, диктант на конструювання, творчий диктант.

Поиск оптимальных средств, способных повысить языковую компетенцию иностранных учащихся, является одной из самых актуальных проблем в совершенствовании методики обучения русскому языку как иностранному.

Наблюдения большинства методистов свидетельствуют о том, что роль диктанта при обучении русскому языку значительна. Различные исследования, проведенные в разное время Н. Алгазиной [1], Д. Богоявленским [2], С. Львовой [3], М. Разумовской [4], З. Ульченко [6], Л. Федоренко [7] показали, что диктант, как вид работы, очень эффективен, ведь экспериментально доказано, что письмо помогает запоминанию единиц речи, орфографических и грамматических форм слова. По мнению Е. Быстроновской и Н. Персиановой, средний уровень усвоения новых слов с написанием равнялся 91%, а без написания – 58,7%, поэтому начинать обучение письму рекомендуется одновременно с обучением говорению, аудированию и чтению, не допуская разрыва между этими видами речевой деятельности [см.:1]. Диктант же соответствует закономерностям усвоения письменной речи, а по своему характеру, способам и целям проведения отличается большим разнообразием.

Сегодня диктант как вид работы очень мало практикуется в иностранной аудитории. Как результат во многих случаях наблюдаем слабо сформированную компетенцию письма. Среди безусловных преимуществ диктанта следует отметить: 1) повышение активности учащихся; 2) развитие концентрации внимания (диктант требует большого внимания, т. к. на каждый задаваемый вопрос ответ даётся только один раз); 3) соотношение звучащего элемента с графическим выражением и построение ассоциативных связей со значением.

Традиционный вид работы – диктант – может стать для учащихся творческим заданием, развивающим их лингвострановедческие знания. Именно о таком виде работы, как творческий диктант, мы и хотим поговорить в нашей работе.

Адаптационный аспект, который так важен для иностранных студентов, напрямую связан с факторами, зависящими от уровня владения русским языком. Опыт показывает, что именно творческие диктанты помогают языковой адаптации, вызывают живой интерес к предмету изучения, активизируют мыслительную деятельность, развивают речь, закрепляют навыки правописания и, в итоге, повышают общекультурные и профессиональные компетенции.

Нетрадиционные (творческие) диктанты позволяют в короткие сроки повторить и систематизировать изученный материал, а в некоторых случаях – восполнить пробелы в знаниях. Работа над такими диктантами повышает мыслительную активность,

ориентирует на самостоятельную работу, привносит в учебный процесс творческое начало, обеспечивающее стойкий интерес к занятиям. Для тьютора нетрадиционные диктанты хороши тем, что помимо обучающей функции, они выполняют функцию контролирующую. На занятиях РКИ в качестве обучающих нетрадиционных диктантов наиболее эффективными являются зрительный диктант, диктант на конструирование предложений, восстановительный диктант, творческий диктант.

Первым на занятиях по РКИ для иностранных учащихся используется так называемый **зрительный диктант**. Его активно применяют на стадии начального обучения русскому языку. Обычное задание для такого диктанта: *Напишите названия предметов, представленных на картинках.*



(Материал для справок: тетрадь, блокнот, словарь, карандаш, ручка, книга, учебник, мобильный телефон (сленг. мобилка), компьютер / ноутбук, фотография (фото), гривна, чашка)

здесь и далее в тексте фото и разработка Бойко И. А.

Использование наглядного образа предмета (его картинки или фотографии) способствует быстрому запоминанию названия. В методике РКИ давно подтверждено, что зрительно воспринятые факты легче становятся личным опытом ученика, а пропускная способность зрительного канала восприятия выше, чем слухового [5, с. 26].

Во время зрительного диктанта учащийся должен вспомнить одновременно и звуковую и графическую оболочку слова, а визуальный образ призван закрепить эту связь. Плюсы зрительного диктанта заключаются еще и в том, что он может проходить как под контролем тьютора, так и выполняться самостоятельно: достаточно предъявить лишь материал для работы.

На всех уровнях овладения языком простым и доступным нетрадиционным диктантом остается **восстановительный диктант**. Этот вид работы полезно использовать для повторения и проверки любой пройденной лексической / грамматической темы. Формулировки заданий восстановительного диктанта могут быть самыми разными: от *вставьте в предложения подходящие по смыслу слова* до *восстановите текст по выписанным на доске словам*.

При создании текстов для восстановительных диктантов необходимо стремиться, чтобы они носили лингвострановедческий характер. Например, после изучения темы *Имя*

прилагательное студентам предлагается восстановительный диктант *Главная улица Киева* с заданием вставить на месте пропусков прилагательные. Вот его текст:



Сейчас ... студенты живут в Киеве. Это ... и ... город. В Киеве есть ... улица. Это Крещатик, самая ... улица в городе. Тут есть ... магазины, ... рестораны и кафе, ... музеи, ... кинотеатры.

(Материал для справок: иностранный, большой, красивый, главный, длинный, модные, уютные, интересные, новые)

К моменту написания такого диктанта, учащиеся уже неплохо знают город и могут продемонстрировать не только свои знания прилагательных, но и знакомство с городом, где они учатся. Задание такого типа студенты могут дополнить, ответив на вопрос – *А что ещё вы можете сказать о Киеве?*

Восстановительный диктант может быть использован при формировании навыков аудирования. В этом случае задание звучит так (как и прежде на начальном этапе рекомендуем визуальное сопровождение в виде иллюстраций): *Письменно закончите предложение из прослушанного текста.*



Это фотография Ани и Ромы из Украины. Сейчас они во Франции. Рома из Киева, а Аня из Харькова. Они живут вместе в Киеве. Рома врач. Аня еще студентка.

Закончите предложения: 1. Это пара из _____. 2. Рома из _____. 3. Он работает _____. 4. Аня из _____. 5. Она _____. 6. Они живут вместе в _____. 7. Сейчас они во _____.

И если на первоначальных этапах обучения студенты дописывают одно или два слова, то в дальнейшем задание усложняется: от предикативной части предложения мы переходим к целым фрагментам текста.

Формировать навыки продуцирования собственного высказывания помогают **диктанты на конструирование**. При их выполнении студенты учатся находить нужные языковые средства для передачи определенного смысла. На начальном этапе обучения задание может быть сформулировано следующим образом: *Соедините части высказывания, выбрав подходящий по смыслу вариант*. Выполняя этот диктант, учащиеся анализируют смысловое соотношение двух предикативных частей и учатся различать значения причины и следствия.

Например, изучая тему *Винительный падеж в значении времени*, мы используем диктант на конструирование, в котором задание формулируется следующим образом: *Закончите предложения, используйте предлог **через** и слова **час, день, неделя, месяц, полгода, год**, а также предлог **в** и слова **понедельник, вторник, среда** т.д.:*

1. Я вернусь домой ... 2. Обычно я покупаю продукты ... 3. Подруга обещала позвонить ... 4. Мой друг заболел, он придёт на занятия ... 5. Он будет дома ...

Творческие диктанты эффективны на уроках развития речи, а также при систематизации знаний, учащихся по пройденным темам. Очень часто используются диктанты, в которых пропущены значимые конструктивные единицы предложения. Учащийся должен сам заполнить пробел подходящими по смыслу и грамматике словами или целыми фразами. На элементарном уровне обучения творческие диктанты вводятся с формулировкой: *Пишите слова на месте пропусков*. Вот пример такого диктанта:

Сегодня я буду долго работать / заниматься. Вечером я (что буду делать?) ... ужинать в (где?) ... с (кем?) ...

Там мы (что будем делать?) ... есть и ... по-русски.

Потом мы (что будем делать?) будем ... кофе.

Мой друг очень любит (что?) Я очень люблю (что?)

Показательно, что такое задание может предлагается иностранным учащимся уже после месяца обучения (всё зависит от интенсивности работы и пройденного материала). Пусть даже учащийся дописывает всего одно или два слова, ему важно видеть, что он уже может самостоятельно составлять высказывания на русском языке.

Диктанты такого типа могут также включать иллюстративный материал.

В диктант *Русская осень* включается описание осенних пейзажей русских художников (И. Шишкина). Для создания подобного высказывания иностранный студент должен проявить не только знание русской грамматики и лексики, но и творческое начало, продемонстрировать личное отношение к этому времени года и аргументировать свою позицию. Задание к этому творческому диктанту звучит так – *Пишите слова и предложения на месте пропусков*:



Осень

Здравствуйте! Меня зовут (как?) Сейчас я живу (где?) Я учусь (где?) Сейчас тут осень. Осень в Украине (какая?) Я смотрю на картину «Золотая осень» и вижу(что? кого?) Сегодня (какой день?) Погода (какая?) Я смотрю в окно и вижу (что?) Мне (не) нравится осень, потому что

При групповом занятии учащиеся внимательно слушают друг друга, задают вопросы выступающему, нередко даже возникают споры: кому-то нравится осень, а кому-то нет.

Таким образом, нетрадиционные виды диктантов имеют ряд преимуществ: во-первых, они интересны сами по себе, что создает в аудитории непринужденную атмосферу, добиться которой невозможно, если дать учащимся обычный диктант; во-вторых, они формируют у учащихся навыки речевой компетенции, поскольку формулировка заданий заставляет их продуцировать собственные высказывания; в-третьих, использование нетрадиционных видов диктантов на занятиях способствует развитию творческого мышления обучаемых.

Диктант давно и широко используется в практике преподавания РКИ. Однако диктант для иностранных учащихся должен иметь свою специфику, так как его цель состоит не только в контроле и оценке грамотности учеников. На любом уровне обучения для

иностранный учащегося важнейшими умениями и навыками остаются грамматическая грамотность оформления речи и продуцирование собственных высказываний. В этом плане диктанты представляют собой традиционные комплексы упражнений с опорой на связный текст. Написание диктантов обуславливается не только владением техникой письма, навыками аудирования, но умением найти и определить механизмы связи, действующие в высказывании.

По нашим наблюдениям нетрадиционные виды диктантов имеют ряд преимуществ: во-первых, они интересны сами по себе, что создает в аудитории непринужденную атмосферу; во-вторых, они формируют навыки речевой компетенции, поскольку формулировка заданий заставляет продуцировать собственные высказывания; в-третьих, использование нетрадиционных видов диктантов на занятиях способствует развитию творческого мышления обучаемых. Также ценность нетрадиционных видов диктантов заключается и в том, что они объединяют контролирующую и обучающую функции. Применение перечисленных видов диктантов разнообразит работу тьютора, делает урок более интересным, активизирует деятельность учащихся.

Литература

1. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя / Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
2. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии: научное издание / Д.Н. Богоявленский; АПН РСФСР. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.
3. Львова С. И. Сборник диктантов с языковым анализом текста: 8-9 классы / С.И. Львова. – М., 2003. – С. 4
4. Разумовская М. М. Методика обучения орфографии в школе: Книга для учителя / М. М. Разумовская. – М., 1996. – 192 с.
5. Скибицкий Э. Г. Методика профессионального обучения: Учеб. пособие / Э. Г. Скибицкий, И. Э. Толстова, В. Г. Шефель. – Новосибирск: Новосибирский государственный аграрный университет, 2008. – 166 с.
6. Ульченко З.Ф. Диктанты с изменением текста. Пособие для учителей / З.Ф. Ульченко. – М.: Просвещение – 1982 г. – 144 с.
7. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку: пособие для учителей / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.

В статье рассматривается вопрос использования нетрадиционных видов диктантов в учебном процессе преподавания русского языка как неродного. Автор рассматривает несколько видов такого типа заданий, приводя в качестве примеров собственные разработки. На основе личного методического опыта проанализированы плюсы такого вида работы в иностранной аудитории.

Ключевые слова: РКИ, диктант, зрительный диктант, восстановительный диктант, диктант на конструирование, творческий диктант.

The article deals with the issue of the usage of non-traditional types of dictations in the educational process of teaching Russian as a second language. The author examines several forms of this type of task, offering examples of her own development. The advantages of this kind of work in a foreign audience have been analyzed on the basis of own methodological experience.

Key words: Russian as a second language (RSL), dictation, visual dictation, reconstructive dictation, framing dictation, creative dictation.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЛЬМОВ И ВИДЕОСЮЖЕТОВ ХОСТИНГА YOUTUBE НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Статья посвящена разгляду основных проблем використання відеоматеріалів на заняттях з РМІ. Зроблений акцент на відео, що надаються хостингом YouTube. Особлива увага приділена критеріям відбору матеріалу для зайняття, етапам роботи в аудиторії. У статті пропонуються варіанти організації роботи з автентичними художніми фільмами (як при аудиторній роботі, так і при самостійному освоєнні курсу), вказані прийоми роботи на преддемонстраційному, демонстраційному і постдемонстраційному етапах. Представлені різноманітні завдання, націлені на відпрацювання усіх видів мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: сучасні технології, автентичні відеоматеріали, інтернет, YouTube, художній фільм.

В настоящее время развитие любого цивилизованного общества тесно связано с использованием компьютерных информационных технологий. Без сомнения, интернет находит широкое применение в образовательном процессе, в том числе и в преподавании русского языка как иностранного. Современные студенты хорошо знают и владеют информационными технологиями, они проводят больше времени с аудиовизуальным, чем с печатным материалом. Следовательно, обучение языку с привлечением компьютера будет проходить в их зоне комфорта. К тому же с помощью мультимедиа можно использовать аутентичный материал, поставить студента в реальную ситуацию, когда он может почувствовать себя не только обучающимся, но и автором, активным участником процесса. Все это может стать прекрасной формой мотивации для эффективного изучения иностранного языка.

Использование современных информационных технологий значительно повышает эффективность учебного процесса, потому что благодаря им студенты могут усвоить гораздо больше информации за единицу времени.

YouTube - самый популярный видеохостинг в мире. Он предоставляет всем желающим возможность размещать видеоролики на любую тему. К достоинствам данного сервиса относятся его простота, доступность и открытость. Видеоролики, размещенные на YouTube, отражают актуальные события культурной и общественно-политической жизни. Поэтому они представляют огромный интерес для желающих изучать русский язык. При желании можно скачать понравившийся ролик, используя специальную программу, встроенную в меню YouTube. На YouTube есть видео не только развлекательного характера. Здесь в большом количестве представлены образовательные фильмы, подборки видеокурсов по самым различным темам. Авторами этих курсов выступают как профессионалы, так и любители. Поэтому часто материал подается не традиционно, очень демократично, что импонирует студентам. По времени уроки могут длиться от 10 до 30 минут, при этом каждый из них посвящен одной теме, которая, для удобства навигации по каналу, вынесена в название видеурока. На уроке отрабатываются различные виды деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо. Автор курса в наглядной и увлекательной форме может объяснять особенности орфографии, грамматики. Многие занятия направлены на расширение словарного запаса обучаемых, особенно при использовании фразеологизмов, сленга, клише. В данных курсах мы можем найти много информации о нормах поведения носителей изучаемого языка, познакомиться со страноведческими и культурологическими особенностями их жизни. Преподаватели и студенты также могут создать в YouTube свои собственные каналы, на которых они будут размещать материалы, созданные ими самостоятельно в процессе учебного процесса.

При изучении русского языка как иностранного часто студенты сталкиваются с большими проблемами при восприятии текста на слух, поэтому одной из эффективных форм

самостоятельной работы является просмотр фильмов с субтитрами. И эту возможность предоставляет нам видеохостинг YouTube. Например, мы можем использовать плейлист русских фильмов с субтитрами, который включает в себя более 500 различных видеофайлов от классики советского кино до детективов, мелодрам и современных сериалов.

«Материал аутентичного художественного фильма является уникальным источником как лингвистической, так и экстралингвистической социокультурной информации. Для эффективной учебы студентов с видеофонограммой значительную роль играет восприятие ими информации по слуховому и зрительному каналам. Специфика видео заключается в том, что оно дает возможность соединить зрительные и звуковые образы в типичных обстоятельствах, предложить студентам речевую ситуацию, в которой они с помощью преподавателя могут очутиться в роли активных участников коммуникации» [1, с. 34].

За достаточно короткий промежуток времени во время просмотра фрагмента фильма или небольшого видеосюжета студенты получают значительный объем информации по разным каналам. То, что мы увидели собственными глазами, всегда запомнится лучше, чем то, что нам кто-то объяснил словами. Таким образом видеоматериалы экономят время, помогают преподавателю заинтересовывать студентов материалом, стимулируют их к дальнейшему самостоятельным творческим поискам.

Важным моментом является и то, что в фильмах мы можем услышать разные голоса: мужские, женские, детские. В последующем это значительно облегчает студентам вхождение в живую языковую среду. Также во время демонстрации видео студенты могут познакомиться с живым разговорным языком, характерным для различных социальных групп. Не следует забывать и о невербальных средствах общения, таких как мимика и жестикация, что помогает понять отношения между героями сюжета, их мотивацию.

Использование видеоматериалов на занятиях по РКИ мотивирует студентов к речевой деятельности. «При этом развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается через осознание обучающимся того, что он может понять язык, который изучает, что приносит удовлетворение, придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию. Необходимо стремиться к тому, чтобы студенты получали удовлетворение от фильма именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет» [2, с. 54]

В своей работе «Кино в обучении иностранному языку» И.А. Щербакова сделала следующий вывод о методических возможностях кино для обучения: «При восприятии фильма учащийся становится активным участником показываемого, принимает решения, делает умозаключения, хотя находится в условной, а не в реальной ситуации [3, с. 34].

В процессе подготовки занятия с использованием видео преподавателю прежде всего стоит самому внимательно пересмотреть фильмы или видеосюжеты и отобрать лексикограмматический материал, который подлежит усвоению, затем разработать задания для языковой и речевой практики студентов

Очень важно ответственно и грамотно подойти к подбору материала. Это могут быть самые разные видео:

- видеокурсы;
- советские или российские фильмы;
- документальные фильмы;
- мультфильмы;
- различные новостные программы;
- музыкальные видеоклипы;
- рекламные сюжеты;
- экскурсии, путешествия.

Важно, чтобы видео были аутентичными, информационно насыщенными, обладали достаточно высокой концентрацией языковых средств.

Отбирая фильмы или видеосюжеты для занятий, преподаватель не должен забывать о следующих моментах:

- качество и четкость звука и изображения;
- достаточное количество сцен с использованием невербальных средств общения;
- речь героев сюжета должна быть достаточно четкой и не слишком быстрой, присутствие посторонних шумов не должно слишком усложнять ее восприятие;
- акцент или диалект у говорящих возможны только при условии того, что они будут понятны студентам;
- язык фильма должен быть современным;
- тематика фильма должна быть актуальной и вызывать интерес у студентов;
- жаргонизмы не должны быть слишком многочисленными и трудными для понимания;
- диалоги не должны быть перегружены новой лексикой и не понятными выражениями;
- языковое наполнение видео должно соответствовать уровню владения языком обучающихся;
- отрывки для просмотра не должны быть слишком длинными (максимум 15 минут);
- подобранный видеоматериал должен обладать четкой сюжетной линией, композицией, быть законченным;
- необходимо учитывать возраст и социально-культурные особенности аудитории;
- содержание видеоматериала должно вызывать у студентов желание обсудить увиденное, стимулировать их к поиску дополнительной информации по данной теме.

Преподаватель должен учитывать то, что на занятии возможен и целесообразен многократный просмотр одного и того же отрывка. Поэтому очень важно, чтобы у студентов не пропадал интерес к видео при многократных просмотрах, так как это может снизить эффективность работы.

Подобрав видеоматериалы, отвечающие всем или большинству вышеперечисленных требований преподаватель может перейти непосредственно к работе с ними. Методисты традиционно выделяют тут четыре этапа: преддемонстрационный этап, демонстрационный (непосредственно просмотр фильма или видеосюжета), этап контроля понимания содержания увиденного (часто второй и третий этап объединяются в один), постдемонстрационный (творческий этап обсуждения увиденного).

Остановимся более подробно на каждом из этапов.

1. Подготовительный (преддемонстрационный) этап.

Тут необходимо настроить студентов на выполнение задания, мотивировать их, дать короткую историческую или страноведческую информацию о фильме или видео, минимизировать трудности, которые могут помешать восприятию лексического материала, подготовить студентов к успешному выполнению заданий.

Для достижения данных целей можно рекомендовать такие виды работы:

- Обсуждение темы, сюжета в общих чертах. В ходе беседы повторяется и активизируется уже известная лексика, близкая к теме фильма или видеосюжета.
- Семантизация новых для учащихся слов и выражений, без понимания которых будет невозможно восприятие видеоматериала;
- Разнообразные творческие задания, выполняя которые студенты могут придумать свои названия для видео, высказать свои мнения о проблеме, которая будет затронута в фильме, задать друг другу вопросы друг, дать прогноз, о чем именно будет видеосюжет.

2. Демонстрационный этап (просмотр фильма или видео)

На данном этапе обучающиеся просматривают видео. Тут часто используется паузный (с помощью стоп кадра) просмотр фрагмента видео с целью сосредоточения внимания студентов на отобранных языковых единицах, применение которых комментируется преподавателем и систематизируется в процессе выполнения коммуникативных упражнений. Возможны разные режимы просмотра (на усмотрение преподавателя): однократный или многократный, только аудио с последующим добавлением видео, с субтитрами или без, просмотр всего видео целиком или по отрывкам.

Во время просмотра возможны следующие задания:

- проверка правильности прогнозов, сделанных студентами до начала просмотра;
- поиск ответов на вопросы, полученных перед началом просмотра (это может быть информация о главных героях, о времени, о месте). Студенты несколько раз просматривают отрывок в поиске ответов;
- система заданий, содержащая упражнения на отработку грамматических навыков и усвоение новой лексики.

Для того, чтобы разнообразить просмотр видео по сегментам преподаватель может предложить обучающимся различные задания. Это может быть первоначальное прослушивание отрывка без видео, когда обучающиеся должны ответить на вопросы: в какое время происходит действие, в каком месте, кто участвует в диалоге, какая тема разговора, куда или откуда идут герои сюжета и так далее. Затем добавляется видеоряд, и студенты проверяют правильность своих ответов.

Второй вид работы: время от времени преподаватель останавливает видео, и во время паузы студентам предлагается угадать фразу или реакцию, которая последует в следующем кадре.

С большим интересом студенты выполняют следующее задание: берется отрывок с диалогом, на бумаге записывают реплики только одного из говорящих, вместо слов другого – пропуски. Аудитории демонстрируется только видео без звука. Затем наоборот: студенты слушают только звуковую дорожку без изображения. Прослушав и просмотрев фрагмент, учащиеся должны самостоятельно запомнить пропуски в записи диалога.

При желании студенты могут просмотреть сюжет еще несколько раз, но без звука. В конце концов отрывок демонстрируется снова в полном объеме, и группа сравнивает свои результаты с оригиналом.

Интересную работу можно организовать с фильмами в сопровождении субтитров. Подходят художественные фильмы с субтитрами на английском языке (или на любом другом понятном студентам языке). Задача обучающихся – самостоятельно перевести субтитры на русский язык. По окончании этой работы обучающихся могут сравнить свои переводы с профессионально сделанными русскими субтитрами

3. Постдемонстрационный этап.

На этом этапе работы преподаватель использует просмотренный материал для развития устной и письменной речи учащихся. Все задания и упражнения направлены на вовлечение учащихся в активную, творческую деятельность.

Основным заданием во время третьего этапа является стимулирование активной коммуникативной деятельности студентов на основе ситуации, представленной в фильме или видеосюжете. Именно на этом этапе студенты самостоятельно и творчески применяют проработанный языковой материал.

С этой целью проводится:

- повторение и отработка нового лексического материала, услышанного во время просмотра;
- комментирование, изучение и закрепление в речи коммуникативных моделей (по аналогии), увиденных в фильме;
- обсуждение проблем, поставленных в видеосюжете или в фильме. Студенты сравнивают увиденное с ситуациями, которые, возможно, они сами пережили, дают

комментарии о возможности или невозможности подобных сюжетов в их стране, анализируют сходства и различия в культуре и традициях;

- ролевая игра. Обучающиеся могут выступить в роли актеров и воспроизвести отдельные сцены фильма, добавить что-то свое, чтобы развить сюжет, изменить конец;
- чтение дополнительных материалов по теме просмотренного видеоматериала. Преподаватель подбирает не большие по объему тексты информационного или проблемного характера для их последующего обсуждения;
- сочинение биографии персонажей. Просмотрев короткое видео или отрывок фильма, студенты придумывают биографию персонажей, добавляют какие-то новые черты характера, определяют социальную принадлежность, исходя из речи, мимики, жестов;
- моделирование ситуации. После просмотра студенты группы обсуждают, как подобный фильм мог бы быть снят в их стране, говорят об отличиях и сходстве;
- альтернативный конец. Студенты предлагают свои варианты окончания просмотренного фильма или сюжета;
- поиск ответов. Перед просмотром преподаватель предлагает студентам самые различные вопросы. Затем они, смотря видео, ищут ответы на эти вопросы;
- творческие письменные работы. Студенты могут написать краткий пересказ видеосюжета, выступить в роли кинокритика, поразмышлять о поставленной в фильме проблеме, составить диалог или монолог, переработать сценарий, предложить свои кандидатуры актеров на роли и так далее.

Как показывает практика, именно эти задания обучающиеся выполняют с наибольшим интересом, они с удовольствием принимают участие в дискуссиях, что приводит к оживлению учебного процесса.

Итак, можно сделать следующие выводы.

YouTube является эффективным инструментом, который облегчает процесс изучения языка, делает его увлекательным, обеспечивает нас большим количеством аутентичных материалов, а также увеличивает долю участия студентов в работе. YouTube также интересен для преподавателей, так как они должны постоянно следить за всеми техническими новшествами и внедрять их в свою профессиональную деятельность для повышения эффективности образовательного процесса.

Работая с видеоматериалами в группе, преподаватель должен:

- принимать во внимание особенности студентов, их различия;
- стараться на занятиях развивать у учащихся все виды речевой деятельности;
- не допускать того, чтобы занятие было перегружено новой лексикой. Нужно акцентировать внимание только на тех единицах, без которых невозможно понимание сюжета, и которые впоследствии могут активно использоваться учащимися в жизни;
- включать в работу как можно больше заданий, стимулирующих дискуссии, что будет мотивировать студентов к общению и даст им возможность творчески переработать и использовать на практике языковой материал;
- создавать в аудитории благоприятную атмосферу во время дискуссии, всячески способствовать диалогу культур;
- поощрять творческую активность студентов, следить за тем, чтобы в работу были вовлечены все члены группы;
- осуществлять поэтапный контроль усвоения лексического и грамматического материала, изученного во время работы с видеоматериалами.

Литература

1. Allan M. Teaching English with Video. Longman, 1986.

2. Самарова Л.Р. Использование полнометражных художественных фильмов в обучении иностранному языку / Л.Р. Самарова // Горизонты образования. – 2011. – №3.

3. Щербакова И. А. Кино в обучении иностранным языкам / И. А. Щербакова. – Мн.: Выш. шк., 1984. – 94 с.

4. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект) / А.В. Тряпельников. – М.: Гос. ин-т рус. языка им. А.С. Пушкина, 2014.

5. Антонова И.В. Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка / И.В. Антонова // Молодой ученый. – 2011. – №6. – Т.2. – С. 119–122.

6. Казимянец Е. К вопросу об использовании киноматериалов на занятиях по РКИ в рамках диалога культур / Е. Казимянец // Язык и межкультурные коммуникации. Материалы III Международной научной конференции. Минск-Вильнюс, 17–20 мая 2011 г. – Минск: БГПУ. – С.194–195.

Статья посвящена рассмотрению основных проблем использования видеоматериалов на занятиях по РКИ. Сделан акцент на видео, которые предоставляются хостингом YouTube. Особое внимание уделено критериям отбора материала для занятия, этапам работы в аудитории. В статье предлагаются варианты организации работы с аутентичными художественными фильмами (как при аудиторной работе, так и при самостоятельном освоении курса), приемы работы на преддемонстрационном, демонстрационном и постдемонстрационном этапах. Представлены разнообразные задания, нацеленные на отработку всех видов речевой деятельности.

Ключевые слова: современные технологии, аутентичные материалы, интернет, YouTube, художественный фильм.

The article is devoted to the consideration of the main problems of using video materials in classes on of teaching Russian as a foreign language. Emphasis is placed on videos that are provided by YouTube hosting. Particular attention is paid to the criteria for selecting material for the class, the stages of work in the classroom. The article proposes options for organizing work with authentic feature films (both in classroom work and in independent study of the course), methods of work at the pre-demonstration, demonstration and post-demonstration stages. Presents a variety of tasks aimed at developing all types of speech activity.

Key words: modern technologies, authentic materials, Internet, YouTube, feature film.

Т. В. ДОБРОШТАН

Киевский национальный лингвистический университет

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СТУДЕНТА-ИНОСТРАНЦА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено вивченню мовної особистості студента-іноземця. Розглянуто лінгвокраїнознавчий аспект феномену.

Ключові слова: мовна особистість, вторинна мовна особистість, методика викладання РМІ, комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація.

Развитие науки о языке на современном этапе характеризуется антропоцентричностью, т.е. направленностью лингвистических исследований на изучение человека, его эмоций, состояний, чувств и их отражения в языке. В этом контексте особый интерес представляет феномен языковой личности.

В современной лингвистической науке языковая личность понимается комплексно, как набор различных умений, навыков, компетенций и определяется как «обобщенный образ носителя языкового сознания, национальной языковой картины мира, языковых знания,

умений и навыков, речевых умений и способностей, речевой культуры и вкуса, языковых традиций и языковой моды» [6, с. 43]. Сосредоточенность лингводидактики на проблеме языковой личности способствовала внимательному и детальному изучению этого объекта в лингвистике. Термин «языковая личность» впервые употребил в научной литературе В.В.Виноградов еще в 30-х гг. XX века, однако научное определение этого понятия было дано Г. И. Богиным в его докторской диссертации [3]. Исследование теоретической стороны проблемы языковой личности связана в современном языкознании с трудами Ю. Н. Караулова, благодаря которому термин «языковая личность» получил широкое использование. Ученый исследовал и описал содержание этого феномена и предложил трехуровневую структуру русской языковой личности: вербально-семантический (нулевой), тезаурусный (первый) и мотивационный (высший) уровни [5, с. 236].

И. И. Халеева изучала концепт «языковая личность» сквозь призму обучения пониманию иноязычной речи. Она предложила рассматривать аутентичную языковую личность и вторичную языковую личность (термин Халеевой И. И.), которая формируется в процессе обучения иностранным языкам, в процессе межкультурной коммуникации и способна овладеть языком и стоящей за ним культурой [8]. В результате актуальности формирования языковой личности в поликультурном пространстве стало возможным заменить термин «вторичная языковая личность» на «поликультурная языковая личность». Этот подход реализовала в своих трудах Л. П. Халяпина. Исследовательница доказала, что именно поликультурная языковая личность благодаря сформированному комплексу компетенций (поликонцептуальной, полилингвистической и коммуникационно-технологической) имеет способность взаимодействовать с представителями разных стран и культур, что является наиболее важным в современном поликультурном мире [9].

Для системы высшего образования любой страны формирование языковой личности (первичной и вторичной) является наиболее актуальным и представляется первостепенным. Обучение родному языку направлено на формирование языковой личности, а обучение иностранному языку – на формирование вторичной языковой личности [1, с. 362]. Именно поэтому говоря об изучении русского языка как иностранного, мы будем применять термин «вторичная языковая личность». Этот термин используется и в программном документе Совета Европы «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеввропейская концепция владения иностранным языком» (Страсбург, 1996). В этом документе вторичная языковая личность определяется как имеющая такой уровень владения языком, который дает ей возможность отражать картину мира посредством этого языка, давать ей оценку, осуществлять свои цели и задачи в речевой деятельности. Также в документе рассмотрены параметры и критерии оценки уровней владения языком и коммуникативной компетенции как цели обучения. Для вторичной языковой личностью основным является выработка способностей студента к эффективному межкультурному общению, которое предполагает адекватное взаимодействие (восприятие, понимание, представление себя, изложение информации и т.д.) с представителями других культур. Развитие таких способностей и является главной целью обучения русскому как иностранному.

Иностранному студент – это особая языковая личность (двуязычная, как минимум), которая формируется в новых (часто контрастных) языковых и культурных условиях. По справедливому замечанию С. М. Андреевой, компонентами формирования вторичной языковой личности является выработка таких компетенций: лингвистической (включает теоретические знания о языке), языковой (представляет собой практическое владение языком), коммуникативной (объединяет в себе навыки правильного речевого общения и

поведения в различных речевых ситуациях) и культурологической (внедрение в культуру изучаемого языка и преодоление культурного барьера в общении) [2].

Когда происходит общение между представителями разных культур (межкультурная коммуникация), очень важно, чтобы говорящий и слушающий (участники коммуникативного акта) были равны друг другу в целом ряде характеристик: имели общность социальных знаний, этнических оценок, эстетических вкусов и др., то, что называется фоновыми знаниями, а также в одинаковой степени использовали те вербальные средства коммуникации, которые подходят для данной речевой ситуации. Фоновые знания позволяют правильно интерпретировать смысл высказывания. Значительная часть переводческих ошибок проистекает от дефицита фоновых знаний. Передача иностранному студенту минимума фоновых знаний, необходимых для успешного межкультурного общения, является главной целью лингвострановедения, главным манифестом которого стала неразрывная связь языка и культуры. Впервые термин «лингвострановедение» был употреблен в брошюре Верещагина Е. М., Костомарова В. Г. «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка студентам-иностранцам», увидевшей свет в 1971 году. Вплоть до середины 70-х годов казался очень непривычным и его хотели заменить на термин «иноязычная культура», однако закрепился термин «лингвострановедение». Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров заложили основы лингвострановедения как средства формирования личности студента, изучающего иностранный язык. Первоначально лингвострановедение трактовалось как область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с действительностью страны изучаемого языка в процессе изучения иностранного языка и через посредство этого языка [4].

В 90-е гг. XX века произошло уточнение содержания лингвострановедения, которое стало трактоваться как методическая дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения языковой личности с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык. При этом межкультурная коммуникация рассматривается как процесс взаимодействия разных языковых личностей, принадлежащих к разным культурам, а вопрос речевой культуры и речевого поведения выступает на первый план.

Одним из основных требований современной методики преподавания РКИ является умение студента использовать теоретические знания на практике, в непосредственном живом общении. В этой связи немаловажным становится коммуникативно-ориентировочное обучение иностранному языку, которое базируется на моделях речевого поведения иностранца в определенных речевых ситуациях (для каждого уровня владения языком набор речевых ситуаций свой) [7, с. 176].

В учебниках и пособиях по РКИ речевая ситуация является средством тематического объединения лексики в рамках урока; кроме того, она строится вокруг определенной грамматической модели или группы моделей. Выбор той или иной ситуации факультативен: можно объединить тот же лексикон вокруг других тем и наполнять те же модели иной лексикой. Речевые ситуации можно разделить на два основных типа – стандартные (стабильные) и переменные (вариабельные). Стандартная ситуация построена в виде сценария и четко предписывает, что иностранцу нужно делать и что ему при этом надо говорить. Стандартная ситуация обусловлена социальными отношениями, повторяющимися регулярно, и предполагает использование ситуационных клише, или узуальных фраз. Примеры стандартных ситуаций можно наблюдать в диалогах, например, «продавец-покупатель», «официант-клиент». В вариабельной речевой ситуации поведение

человека определяется изменяющимися компонентами ситуации – социально-личностными взаимоотношениями собеседников, их статусом, общеобразовательным уровнем, степенью знакомства, с тональностью, в которой протекает беседа, и т. д. В вариабельных речевых ситуациях говорящий всегда сталкивается с выбором из ряда возможных фраз. Например, речевая ситуация «Приветствие» имеет целый ряд возможных фраз-клише: *Здравствуйте! Добрый день! Приветствую вас! Привет! Приветик! Здравия желаю!* и т.д. Выбор фразы зависит от того, с кем, когда и при каких условиях происходит диалог. К числу вариабельных относятся такие речевые ситуации, как «привлечение внимания», «обращение», «знакомство», «приветствие», «прощание», «извинение», «комплимент», «разговор по телефону», «письменное сообщение», «поздравление», «благодарность», «пожелание», «утешение», «сочувствие» и др. Проблематика вариабельных речевых ситуаций в современной методике преподавания РКИ обсуждается под именем речевого этикета, исследованием которого активно занимается Н. Н. Формановская.

Итак, языковая личность в общем и языковая личность студента-иностранца, в частности, является актуальной и перспективной проблемой современной лингвистики и методики преподавания РКИ, которую можно изучать в разных аспектах (например, психолингвистическом, социолингвистическом, культурологическом, лингводидактическом, эмотивном и др.).

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Андреева С.М. Формирование коммуникативной культуры «вторичной» языковой личности иностранных студентов-филологов в процессе обучения русскому языку (Подготовительный факультет): дис... канд. пед. наук. Белгород, 2003. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissert.com/contents/186199.html>
3. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис... д-ра филол. наук. – Л., 1984. – 31 с.
4. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верецагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 353 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – 8-е изд. – М.: Книжный дом «Либроком», 2014. – 264 с.
6. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Л. Мацько. – К.: Вид-во НТУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
7. Степаненко В.А. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного / В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, И.В. Курлова // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2013. – №3. – С. 175–181.
8. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Подгот. переводчиков / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
9. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам. Дис...доктора пед. наук. – Спб., 2006. – 426 с.

Статья посвящена изучению языковой личности студента-иностранца. Рассмотрен лингвострановедческий аспект феномена.

Ключевые слова: *языковая личность, вторичная языковая личность, методика преподавания РКИ, коммуникативная компетенция.*

This article deals with of the foreign student's language personality. The linguodidactics aspect of this phenomenon has been considered.

Keywords: *linguistic personality, secondary linguistic personality, methods of teaching Russian as a foreign language, communicative competence.*

ДОБІР, ОПИС І ПОДАННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД (МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ)

Стаття присвячена основним принципам, що сприяють успішному навчанню говоріння іноземною мовою. Автор розглядає принцип усного випередження та форми, в яких він реалізується: усний пропедевтичний курс; усне випередження; комплексний характер заняття; аудіювання; спосіб уведення нового лексичного та граматичного матеріалу. Особливо ураховується принцип ситуативності.

Ключові слова: функціональний підхід, говоріння, принцип усного випередження.

Вивчення російської мови в усіх своїх розділах має бути підпорядковане потребам розвитку мовлення. Завданням практичного викладання російської граматики є не опис системи мови, не ознайомлення студентів з російськими граматичними категоріями, а оволодіння російським мовленням, усним і писемним.

Одним із теоретичних положень, які утвердилися в останні роки в методиці викладання російської мови іноземцям, стало положення про функціональний підхід до опису мови.

Основні принципи функціонального опису фактів мови:

1. Розгляд граматичних форм і лексичних значень у їх взаємозв'язку.
2. Залучення до практичної граматики, адресованої іноземним студентам, додаткових лексико-граматичних характеристик, відомостей про особливості мовного вживання, опису мовленнєвих ситуацій.

3. Функціональний підхід до опису та вивчення фактів мови полягає в урахуванні стильових меж і характеристик розглянутих явищ залежно від сфери вживання їх.

При доборі і подачі лексико-граматичного матеріалу викладач має чітко уявляти собі цільове призначення матеріалу і аспекти його виходів у мовлення. Це визначає принципи добору завдань і вправ для формування навичок уживання лексико-граматичних структур у мовленні.

Один з основних видів мовленнєвої діяльності, основа навчання іншої мови – говоріння. У процесі говоріння відбуваються презентація та семантизація матеріалу, закріплення і вироблення мовних навичок студентів, що, як підсумок, забезпечує досягнення головної мети – учить мовленнєвої комунікації, практичного володіння мовою в усній формі.

Процес мовної комунікації передбачає мінімум двох учасників: того, хто говорить (мовця), і слухача. У навчанні монологічне мовлення вголос обов'язково призначене для інших, у тому числі й для викладача, і розраховане на розуміння, а отже – комунікативне.

Говоріння тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності, зокрема з аудіюванням, і є щодо нього стимулюючим видом мовлення. Аудіювання можна розглядати як один з необхідних компонентів у процесі говоріння; аудіювання та говоріння, перебуваючи в тісному взаємозв'язку, сприяють взаємному розвитку в процесі навчання.

Успіх навчання говорінню залежить як від організації всього процесу навчання, його планування та добору матеріалу, так і від організації кожного конкретного заняття, добору конкретного матеріалу для засвоєння на певному уроці, від структури уроку. Добір матеріалу, зміст навчання диктуються метою навчання другої мови, спрямованістю в навчанні і його принципами.

Основним принципом навчання говорінню має стати принцип усної основи навчання або принцип усного випередження. Це вимагає в процесі навчання пріоритету усного,

а не писемного мовлення, пріоритету аудіювання і говоріння, а не читання і письма як мовленнєвих умінь і видів мовленнєвої діяльності (пріоритет слід розуміти як першість, випередження). Цей принцип передбачає також уведення нового матеріалу насамперед в усній формі для практичного засвоєння, а потім закріплення його на основі тексту і письмових вправ. Читаємо на початковому етапі тільки те, що вже проговорили, пишемо тільки те, що вже читали, – цього правила особливо важливо дотримуватися на початковому етапі навчання, під час формування навичок правильного читання і письма російською мовою. Дотримання розгляданого принципу наближає засвоєння іноземної мови до умов рідної і сприяє її активному засвоєнню. Автоматизацію мовної навички потрібно здійснювати також в усній формі, на кожному занятті проводити велике усне тренування із засвоєння мовного матеріалу. Це сприяє зняттю мовного бар'єру і переходу до говоріння як мовного вміння.

Принцип усного випередження реалізується в таких формах:

1. На початку навчання на першому етапі доцільно ввести хоча б невеликий усний пропедевтичний курс, який дає студентам базу для засвоєння російської графіки і правил читання на мовленнєвій основі. Як показує досвід, достатніми виявляються лексичний запас до 80 одиниць і знання не менше десяти моделей синтаксичних конструкцій, необхідних для вживання цих слів в усному мовленні. *Мене звали Петро. Я живу в Києві. Я працюю в банку* та ін. На їх основі можна будувати невелике зв'язне монологічне висловлювання за запропонованою темою.

2. Після усного пропедевтичного курсу на всіх етапах навчання вводиться усне випередження: заняття починається з уведення нового матеріалу в усній формі, у процесі говоріння, мовний матеріал «наговорюється», для чого на занятті створюється відповідна мовна ситуація. У цих умовах виникає потреба дати мовленнєву реакцію. Викладач пропонує зразок мовленнєвої реакції для відповідної ситуації, студент повторює, закріплює його за допомогою тривалого тренування в подібній ситуації (повторення від 7 до 12 разів), потім змінює ситуацію, що призводить до потреби варіювати і трансформувати запропонований викладачем зразок. Після цього підбиваються підсумки, повідомляються правила мовленнєвої дії в подібній ситуації, виокремлюється мовний матеріал, що є в основі мовленнєвої редакції і який подається у вигляді моделей. Новий матеріал читається в тексті, закріплюється і відпрацьовується в на матеріалі мовленнєвих вправ. Така система роботи над новим матеріалом сприяє автоматизації навички, знімає страх студента перед мовленнєвою помилкою.

Усне випередження готує студента до сприйняття подальшої інформації російською мовою, дозволяє вийти за рамки рідного мовного середовища, психологічно долучитися до іншомовного мовного середовища.

3. Для реалізації принципу усного випередження важливо дотримуватися комплексного характеру заняття; ставити перед студентами конкретні, доступні для виконання в межах одного заняття завдання, з одного боку, і розвивати на кожному занятті всі мовленнєві вміння (аудіювання, говоріння, читання і письмо), з іншого. Уведення нових мовних знань завжди має бути підпорядковане завданням навчання говорінню, практичного оволодіння мовою.

4. Особливу увагу з першого заняття слід приділити виробленню такого мовленнєвого вміння, як аудіювання – розуміння іноземної мови на слух, оскільки без розуміння неможливий і процес говоріння як вид мовленнєвої діяльності, неможливий і сам процес навчання, оскільки викладач презентує мовний матеріал також за допомогою говоріння іноземною мовою.

5. Новий лексичний і граматичний матеріал має бути введений тільки в комунікативно-цінні одиниці – у реченні. Це сприяє введенню нових знань у мовлення, залученню їх у мовленнєву практику, активізації їх і в підсумку сприяє говорінню.

Речення, у якому вводиться новий матеріал, має бути типовим для мови, яка вивчається, легко варіюватися і трансформуватися, слугувати моделлю.

Активізація нового матеріалу повинна здійснюватися також за допомогою речення-моделі на основі загальних і конкретних питань. Загальне питання при автоматизації досвіду має перевагу, оскільки ставиться до всього речення, вимагає відповіді в конструкції зі словами *так і ні*, і у відповіді студент повинен змінити інтонацію питання на інтонацію відповіді. Конкретне питання дозволяє перевірити засвоєння самої моделі і лексичного матеріалу, запропонованого для її наповнення.

Подібні вправи за моделлю – попередні тренувальні домовленієві вправи, за ними мають іти ситуативні мовленнєві вправи на говоріння, які змусили б студента варіювати зразок і трансформувати його відповідно до ситуації. За цієї умови розглядані вправи будуть сприяти навчанню основ діалогічного мовлення – одному з видів говоріння.

За таким попереднім тренуванням мають іти монологічне підготовлене висловлювання з теми і діалогічне висловлювання за запропонованим зразком.

Так, наприклад, якщо з теми «Сім'я» підготовлено монологічне висловлювання «Сім'я Шевченка», то спонтанною може бути розповідь «Моя сім'я»; до підготовленого діалогічного висловлювання «Знайомтеся, Шевченко» спонтанним може бути «Знайомтеся, новий студент».

Активність аудиторії завжди залежить від уміння викладача поставити перед студентами мету, дати зразок її досягнення, допомогти організувати тренування за системою запитання-відповідь (викладач – студент, студент – студент), дібрати і чітко сформулювати для студентів низку ситуацій з метою активізації знань і автоматизації умінь.

Суворе дотримання принципу усної основи навчання дасть студентам упевненість у тому, що вони можуть говорити російською мовою, допоможе виробити міцну мовленнєву навичку.

У зв'язку з викладеним стає очевидно, що другим принципом, важливим для навчання говоріння, слід визнати принцип ситуативності.

Про необхідність створення ситуацій на уроці з метою активізації діяльності студентів досить багато говориться в останні роки в методичній літературі.

Найбільш точним, обґрунтованим є, на нашу думку, визначення ситуації як спроби задати студентові на занятті «такі зовнішні і внутрішні обставини, у яких він змушений ужити бажане для нас (за змістом) мовленнєве висловлювання» (Леонтьєв А.А.).

Пассов Є.І. так визначає ситуацію: «Ситуація – це динамічна система взаємовідносин двох (і більше) суб'єктів, відображена в їхній свідомості, що породжує потребу цілеспрямованої діяльності в розв'язанні мовленнєво-мисленнєвих завдань і живить цю діяльність». Ці визначення розкривають роль ситуації в процесі навчання на занятті.

Ситуація може бути створена штучно за допомогою інсценування, бесіди, малюнків і предметної наочності, розповіді викладача. Може бути використана і природна, життєва ситуація: хвороба одного зі студентів, відсутність будь-кого на заняттях, погода, дорога до університету тощо.

Принцип ситуативності вимагає особливої організації, розташування і добору засвоюваного матеріалу відповідно до вживання його в певних життєвих ситуаціях. Важко погодитися з твердженням, що тільки невелика частина матеріалу може бути представлена і відпрацьована в ситуаціях, оскільки для виникнення реальних ситуацій на занятті можливості обмежені. Не можна, як зазначалося вище, не враховувати можливості створення на занятті штучних ситуацій, так, наприклад, ігрова ситуація цілком може наблизити нас до реальної.

Особлива цінність ситуативності полягає в тому, що вона допоможе здійснити розвивальне, проблемне навчання, оскільки в заданій ситуації студент не знає, як діяти, і розв'язує цю проблему під керівництвом викладача. Це також сприяє свідомому й активному засвоєнню другої мови.

Принцип ситуативності реалізується не тільки при доборі й організації навчального матеріалу. Він важливий також під час уведення в мовленнєве середовище, семантизації нового матеріалу й організації активної мовленнєвої практики студентів.

Такі основні принципи, що сприяють успішному навчанню говоріння іноземною мовою.

Литература

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М., 1999.
2. Ивлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З.Н. Ивлева. – М., 2015.
3. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г.Костомаров, О.Д.Митрофанова. – М., 2015.
4. Методика. Зарубежному преподавателю русского языка; под. ред. А.А.Леонтьева, Т.А.Королевой. – М., 2012.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. – М., 2015.
6. Остапенко В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе / В.И. Остапенко. – М., 2015.

Статья посвящена основным принципам, способствующим успешному обучению говорению на иностранном языке. Автор рассматривает принцип устного опережения и формы, в которых он реализуется: устный пропедевтический курс, устное опережение; комплексный характер занятия; аудирование; способ введения нового лексического и грамматического материала. Особо учитывается принцип ситуативности.

Ключевые слова: функциональный подход, говорение, принцип устного опережения.

The article is devoted to the basic principles that contribute to the successful learning of speaking in a foreign language. The author considers the principle of oral advance and the forms in which it is implemented: oral propaedeutic course, oral advance; the complex nature of the lesson; listening; method of introducing new lexical and grammatical material. Particularly takes into account the principle of situational.

Keywords: functional approach, speaking, the principle of oral advance.

А. Г. КЕНДЮШЕНКО

Киевский национальный лингвистический университет

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕМЫ «СПОСОБЫ ОБОЗНАЧЕНИЯ ЦВЕТА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ» В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

У статті пропонується технологія навчання російських прикметників на позначення кольору іноземних студентів на заняттях з російської мови як іноземної на просунутому етапі. Обґрунтовується послідовність введення лексичного матеріалу, організація засвоєння нових прикметників на позначення кольору за допомогою вправ, що сприяють активізації асоціативного мислення учнів.

Ключові слова: способи семантизації лексики, метафоричні позначення кольору, диференціація значень, тематичні групи, вторинна мовна особистість, асоціативно-вербальна мережа.

Обучение русскому языку как иностранному должно подразумевать формирование вторичной языковой личности с новой ассоциативно-вербальной сетью, новой картиной мира. По определению Ю.Н. Караулова, «ассоциативно-вербальная сеть – это совокупность лексем и связей между ними, которыми располагает «естественный говорящий», носитель языка» [3, с. 5]. Вторичная языковая личность понимается как «способность человека

к общению на межкультурном уровне», которая «складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира» [2, с. 68].

С системой цветообозначений, имеющей в русской картине мира в своем составе прилагательные – названия семи цветов радуги *красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, голубой, фиолетовый* (включая *белый* и *черный*, иногда – *серый*), а также *коричневый* и *розовый*, иностранных учащихся знакомят на занятиях по русскому языку как иностранному на начальном этапе. На продвинутом этапе обучения происходит расширение словаря иностранных студентов за счет сложных имен прилагательных цветообозначения, прилагательных с субъективно-оценочными суффиксами, генитивных словосочетаний, а также метафорических имен прилагательных.

В современном языкознании принято использовать различные термины для обозначения слов и словосочетаний со значением цветовых оттенков. Самым распространенным, по мнению Д.Н. Борисовой, является термин «цветообозначение». Применение понятия «цветообозначение» трактуется автором не как само слово или словосочетание, а как процесс: «цветообозначение – это процесс обозначения цвета в языке, т. е. различные способы номинации цветовых оттенков» [1, с. 34]. В настоящей статье термины «цветообозначение» и «цветонаименование» используются как равнозначные.

Распространенным способом образования имен прилагательных цветообозначения в русском языке является способ словосложения. Выделяется группа цветообозначений, уточняющих оттенки цвета: а) сложные, с формантами *светло-, темно-, нежно-, ярко-*, уточняющими интенсивность окраски, например: *светло-синий, темно-лиловый, бледно-зеленый, ярко-красный*; б) двусоставные цветообозначения, представляющие названия смешанных цветов или разноцветных объектов: *сине-белый, желто-зеленый*, например: Небо *золотисто-розового* цвета перемежается сквозными облаками поднимающегося из труб дыма (Гоголь); На каждом крыле находится по большому глазку *голубовато-лилового* цвета (Аксенов).

Образование прилагательных-цветообозначений путем суффиксации происходит благодаря субъективно-оценочным суффиксам. Суффикс *-оват* (ый) служит для передачи оттенка цвета, указывает на близость к данному цвету, напр., *красноватый, голубоватый* (слегка голубой, отливающий голубым), например: Мы шли пустынной, безмолвной степью (...); сзади нас и с боков *голубоватая* мгла, поднимаясь со степи в небо суживала неприветливые горизонты (Тургенев). Прилагательные с суффиксом *-ист-* приобретают значение «имеющий схожесть с чем-либо»: *серебристый* (похожий на серебро), *золотистый* (похожий на золото), например: Луна отбрасывала на море дорожку *серебристого* света; Очертания берега смутно виднелись в *золотистом* тумане утра. Суффикс *-еньк-* служит образованию экспрессивно-оценочных значений. Например: Внизу травка так и зеленеет, а в травке спрятался *аленький* цветочек (Мамин-Сибиряк).

Кроме того, выделяют генитивные словосочетания (*цвета мёда, цвета слоновой кости*) и сравнительные обороты (*щечки как маков цвет*). Генитивные цветообозначения – это сравнительные конструкции с существительным в родительном падеже: *цвета апельсина, цвета молока, цвета топленого молока, цвета песка, цвета неба, цвета фиалки, цвета крови, цвета яичного желтка, цвета морской волны*. Например: Девушка покрутилась, демонстрируя со всех сторон своё идеально сидящее по фигуре платье *цвета топленого молока*. Сравнительные обороты содержат сравнение цвета какого-либо объекта с другим объектом, как правило, природным, обладающим ярко выраженным цветом: *красный как рак, как кумач, как пион, как апельсин, как морковь, как огурец, как помидор, как свекла, как*

сметана, как яблоко, как снег. Например: От смущения он стал *красный как рак*; Открыв глаза, она увидела *белую как снег* стену больничной палаты.

Для обозначения цвета в русском языке употребляются и неизменяемые прилагательные, например: *бордо, беж, хаки, электрик, терракот, маренго*. Этими словами в русском языке называются смешанные цвета с оттенками, а их значение можно толковать сложными словами: *бордо* – темно-красный, *беж* – светло-коричневый, *хаки* – коричневато-зеленый, *электрик* – голубовато-синий, *терракот* – красновато-коричневый, *маренго* – черный цвет с серым отливом. В предложениях при обозначении цвета эти слова употребляются в словосочетаниях типа *цвета маренго*, например: Элегантное пальто *цвета маренго* облегло фигуру девушки.

Среди способов обозначения цвета в русском языке выделяется группа метафорических прилагательных, выражающих сходство с предметом по окраске, которые соотносятся с названиями основных цветов, например: *красный – вишневый, желтый – лимонный, зеленый – изумрудный, синий – васильковый, оранжевый – морковный, белый – молочный*.

Презентация метафорических цветоименований на занятиях по русскому языку как иностранному подразумевает предъявление имен прилагательных цветообозначения и их интерпретацию. Специфика лексического значения цветоименований определяет необходимость применения одного из способов семантизации – наглядности. Сложным при семантизации слов с переносным значением является предъявляемое иностранцам требование достаточно высокого уровня владения русским языком, который призван обеспечить эффективность использования таких способов семантизации, как толкование значения слова, указание на внутреннюю форму слова, использование семантизирующего контекста.

Задание на семантизацию прилагательных цветообозначения с помощью синонимов, предложенных в материале для справок, обеспечивает первичное закрепление новых для студентов слов: *салатовый – , шоколадный – , изумрудный – , вишневый – , небесный – , васильковый – , стальной – , болотный – , лимонный –*. Материал для справок: *ярко-зеленый, светло-зеленый, светло-желтый, темно-коричневый, темно-красный, голубой, серый, грязно-зеленый, ярко-синий*.

Следующий этап работы с лексическим материалом подразумевает организацию усвоения новых прилагательных цветообозначения с помощью упражнений на наблюдение. Задание на наблюдение с целью дифференциации прямых и переносных значений имен прилагательных по семантизирующему контексту способствует реализации познавательных интенций студентов. Сравнивая предложения, учащиеся определяют, в каком из двух предложений употреблены метафорические прилагательные-цветообозначения: 1. а) *Я заказала лимонный напиток.* б) *Подол её лимонного платья был украшен вышивкой.* 2. а) *В молочном свете луны выделялась одинокая фигура.* б) *По дороге она купила молочный коктейль.* 3. а) *Кот злобно сверкал изумрудными глазами.* б) *Она надела к платью изумрудное кольцо.* 4. а) *По утрам он ходил любоваться на васильковые поля.* б) *На скамейке сидели девочки-близняшки с васильковыми, как у матери, глазами.* 5. а) *От простуды очень помогает чай с малиновым вареньем.* б) *На ней была яркая малиновая куртка.* 6. а) *На ее бледной коже выделялся абрикосовый румянец.* б) *Ароматный чай и абрикосовый джем завершили наш завтрак.* 7. а) *По небу плыли лавандовые облака.* б) *Она вынула флакончик лавандовой воды и капнула ею на носовой платок.*

Задание, требующее от учащихся знаний переносных значений имен прилагательных, предполагает предварительную работу со словарем. Работа со словарем развивает творческие способности у студентов, если обращение к словарной статье обусловлено необходимостью

определить оттенок цвета в прилагательных цветообозначения: *свекольный, горчичный, шафранный, жемчужный, ореховый, вишневый, лимонный, абрикосовый, салатный, васильковый, изумрудный, гранатовый, кофейный, шоколадный, сливочный, кремовый, янтарный, стальной, клюквенный, гороховый, оливковый, малиновый, смородиновый, баклажанный, свинцовый, клубничный, лососевый, сливовый, лимонный, абрикосовый, персиковый, травяной, медовый, мышинный, пшеничный, коньячный, фисташковый, молочный*. Учащимся предлагается выбрать из списка прилагательных слова, выражающие оттенки цвета: 1) красного; 2) желтого; 3) зеленого; 4) коричневого; 5) синего; 6) белого; 7) фиолетового; 8) серого.

Выполняя задание на распределение прилагательных по группам в зависимости от тематических групп названий предметов, от которых образованы цветоименования, студенты должны уяснить, что такие производные цветообозначения обязаны своим происхождением характерной расцветке соответствующих предметов: *коралловый, сиреневый, вишневый, медный, изумрудный, шоколадный, песочный, янтарный, лимонный, васильковый, болотный, молочный, свинцовый, бирюзовый, небесный, оливковый, цвета морской волны, травяной, медовый, персиковый, горчичный, лососевый, сливовый, салатный, рубиновый, бронзовый, малахитовый, стальной, малиновый, лавандовый, сливочный, свекольный, баклажанный*. Учащимся могут быть предложены такие тематические группы: 1) наименования цветов; 2) наименования продуктов питания; 3) наименования фруктов; 4) наименования овощей; 5) наименования камней и минералов; 6) наименования объектов природы; 7) наименования металлов. При выполнении данного задания учащиеся обращают внимание на внутреннюю форму слова, что способствует активизации их творческого и ассоциативного мышления.

Коммуникативное задание, при выполнении которого учащимся предлагается составить высказывания с прилагательными, обозначающими цвет, направлено на формирование речевых навыков использования прилагательных цветообозначения и закрепление выученных лексем с учетом умений дифференцировать оттенки цвета в синонимичных прилагательных. Образец: *желтый*. *Я думала, это платье желтое, а оно лимонное*. Выполняя данное задание, студенты используют имена прилагательные *красный, белый, светло-коричневый, фиолетовый, грязно-зеленый, оранжевый, синий, черный, светло-серый, голубой* и метафорические цветоименования, представленные в материале для справок: *сливовый, вишневый, стальной, молочный, шоколадный, изумрудный, лососевый, бирюзовый, маренго, небесный*.

На заключительном этапе проводится контроль усвоения изученного лексического материала, который можно организовать с помощью тестирования. Знание семантики новых имен прилагательных, обозначающих в русском языке цвет в переносном значении, должно быть проверено и оценено преподавателем. Впоследствии преподавателю необходимо использовать на занятиях выученные иностранными студентами прилагательные цветообозначения в коммуникативных заданиях, текстах, языковых играх, чтобы учащиеся могли постоянно повторять новые лексемы, возвращаясь к ним и проводя их активизацию.

Все этапы работы с метафорической лексикой при презентации темы «Способы обозначения цвета в русском языке» должны быть взаимосвязаны и направлены на то, чтобы переместить усвоенные студентами цветоименования из кратковременной памяти в долгосрочную, способствуя созданию у иностранных студентов основы для формирования вторичной языковой личности, позволяющей им стать полноценными участниками межкультурной коммуникации.

Литература

1. Борисова Д. Н. К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке / Д. Н. Борисова // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. № 21 (122). – Челябинск, 2008. – С. 32–37.

2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

3. Караулов Ю.Н. Индивидуальный ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, М.М. Коробова // Вопросы языкознания. – 1993. – № 5. – С. 5–15.

В статье предлагается технология обучения русским цветоименованиям иностранных учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе. Обосновывается последовательность введения лексического материала, организация усвоения новых прилагательных цветообозначения с помощью упражнений, способствующих активизации ассоциативного мышления учащихся.

Ключевые слова: способы семантизации лексики, метафорические цветообозначения, дифференциация значений, тематические группы, вторичная языковая личность, ассоциативно-вербальная сеть.

The article introduces a technology for teaching Russian adjectives of color identification to foreign students at practical Russian classes (Russian is taught as a foreign language). The sequence of the lexical material introduction, organization of new colour identification adjectives mastering on the basis of exercises favouring the student's associative thinking activation are validated.

Key words: ways of vocabulary semantisation, metaphorical color meanings, differentiation of meanings, thematic groups, secondary linguistic personality, associative-verbal network.

Е. И. КРЕТОВА

Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого

РАБОТА НАД ФОНЕТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

У статті розглядаються проблеми методики роботи над фонетичними засобами виразності мовлення на заняттях з виразного читання зі студентами-словесниками. Визначено поняття виразності мовлення, а також коротко охарактеризовано основні фонетичні засоби виразності мовлення (звукопис, інтонація, дикція), окреслено основні етапи роботи з ними на заняттях.

Ключові слова: мова, мовлення, виразність, фонетичні засоби виразності, виразне читання.

Традиционно учебный курс «Выразительное чтение» является важной составляющей программ подготовки будущих филологов и учителей-словесников и предлагается для изучения со студентами первого курса во втором полугодии. Цель курса – усвоение основ теории и практики выразительного чтения и достижения высокого результата словесного воздействия, и прежде всего эмоционального, на слушателей во время чтения или речевого действия, что является профессиональной обязанностью каждого учителя-словесника. Среди главных задач курса можно выделить следующие: 1) ознакомить студентов с основными положениями теории художественного и выразительного чтения (далее – ВЧ), 2) предоставить необходимые знания теории и методики ВЧ, 3) выработать навыки и умения ВЧ, 4) усовершенствовать технику речи как комплекс теоретических и практических основ произношения (умелое владение речевым аппаратом, умение правильно пользоваться в педагогических, учебно-воспитательных целях языковыми и речевыми средствами). В рамках последнего задания отдельной проблемой является работа с таким качеством речи

будущего педагога-словесника, как ее выразительность, в частности с теми языковыми средствами, благодаря которым и достигается большая выразительность речи.

В целом под **выразительностью речи** в лингвистике понимается «совокупность таких качеств речи, как точность, логичность, ясность, экспрессивность, которые обеспечивают ее полноценное восприятие адресатом. Характеризует уровень коммуникативной компетенции в иностранном (и не только – Е. К.) языке» [1, с. 46]. Фонетические средства выразительности (далее – ФСВ) составляют такие единицы фонетики (или их особенности), которые при употреблении в речи придают ей большей выразительности, обогащают ее, а также способствуют определенному эстетическому воздействию на слушателя/читателя. В организации системы работы над ФСВ мы опирались на основные условия создания выразительности речи, определенными в науке: 1) самостоятельность мышления, деятельности сознания говорящего; 2) заинтересованность говорящего в том, для чего он говорит или пишет, к тому, что он говорит или пишет, и тем, для кого он говорит или пишет; 3) знание языка, его выразительных возможностей; 4) достаточное знание свойств и особенностей языковых стилей – художественного, научного, публицистических, делового, разговорно-бытового; 5) систематическая и сознательная тренировка речевых навыков; 6) сознательное намерение говорящего говорить или писать ясно, психологическая установка на выразительность; 7) наличие в языке средств, способных придавать речи выразительность [2, с. 185–187].

Фонетические средства выразительности создаются на основе сегментных (звуки речи) и суперсегментных (интонация, различные виды ударения, паузация и т. д.) фонетических единиц. Важным шагом в процессе овладения ФСВ может стать знакомство с таким средством фонетической выразительности, как **звукопись** – прием, к которому часто прибегают прозаики и поэты с целью придания речи произведения большей выразительности. Так, на акустических особенностях звуков языка построены два основных приема звукописи – ассонанс и аллитерация. **Ассонанс** – такой тип звукового повтора, который основан на симметрическом повторении однородных гласных звуков («*Буря мглою небо кроет, вихри снежные крутя...*» (А. С. Пушкин)). **Аллитерация** представляет собой повтор согласного или группы согласных, который четко выявляет звуковой облик слов и служит для эмоционального углубления смысловых связей в художественном произведении («*Земля тряслась, как наши груди...*» (М. Ю. Лермонтов)). Довольно часто можно наблюдать параллельное использование обоих художественных приемов в тексте. Методика работы, направленной на овладение студентами ФСВ речи, предполагает постепенный переход от наблюдений за использованием этих языковых средств в художественных текстах и живой речи к усвоению/актуализации отдельных теоретических понятий, после чего необходимо совершенствовать, углублять анализ отрывков художественных произведений с опорой на полученные знания о ФСВ. Следующий этап – использование базовых опорных знаний в практике собственной речевой деятельности.

В соответствии с нашей методикой мы также пытались обеспечить практическое выявление единства формы и содержания в языке и речи, подчеркивая, что содержание часто обуславливает форму выражения. В связи с этим в учебную программу были включены разнообразные типы задач: 1) аспектный анализ художественного текста (коллективное наблюдение за использованием в тексте звукописи); 2) самостоятельное нахождение студентами в тексте случаев использования автором приемов звукописи; 3) заучивания наизусть отрывков прозы и стихотворных произведений; 4) разнообразные задания творческого характера: а) переводы отрывков художественного текста с использованием элементов звукописи; б) составление собственных текстов (устных и письменных) с

применением элементов звукописи. В целом анализ творческих работ студентов показал, что они вполне способны использовать ФСВ в собственной речи (устной и письменной) при условии, что будет проводиться специальная работа по формированию такого умения.

В работе над *интонацией* как одним из ФСВ мы предлагаем придерживаться несколько другой последовательности: 1) знакомство с интонацией как средством выражения содержания и одновременно средства создания выразительности речи; 2) формирование умения правильно интонировать разные виды предложений и связный текст в целом; наблюдение за интонацией в текстах разного типа (художественных, научных, публицистических и др.); 3) расширение представления об интонации как об одном из неотъемлемых качеств связного текста; 4) формирование умения пользоваться выразительными возможностями интонации при создании студентами собственных устных связных высказываний.

Таким образом, отработка навыков правильного интонирования предложений того или иного типа, а также выявление интонацией той или иной эмоции продолжается в течение освоения всего курса. Среди задач, направленных на формирование знаний и умений в области интонации, предлагаем такие: 1) презентация/видеоролик информативного характера, который раскрывает значение информации как важного средства выражения содержания и в то же время как одного из ФСВ; 2) ознакомление с требованиями к дикции; 3) выполнение серии специальных упражнений, направленных на формирование навыков правильной дикции звуков речи, а также дыхательных упражнений; 5) выразительное чтение с соблюдением требований к интонации, дикции; 4) создание партитуры текста – определение пауз в тексте, выделение слов, подлежащих логическому и фразовому акцентированию; определение движения интонации, ее характера и т. п. В качестве материала можно использовать стихи, басни и сказки для детей, например, А. С. Пушкина, А. Барто, И. Крылова, К. Чуковского, С. Я. Маршака и др., а также отрывки из прозаических произведений детских писателей; 5) «интонационный тренинг» – отработка навыков передачи голосом разнообразных эмоций и оттенков чувств. Это задача такого типа, как, например: а) произнести предложение «Пусть играет» сначала так, чтобы это звучало как разрешение продолжить игру, потом как распоряжение начать игру, затем как просьба с целью достать разрешение, как небрежно отданное распоряжение и пр.; б) произнести фразу «Иди сюда» с как можно большим количеством разнообразных интонаций. В таком задании можно использовать и другие предложения подобного типа: «Закрой форточку», «Иди осторожнее» и др. Можно провести мини-конкурс с целью определения победителя – того, кто лучше справится с задачей передачи голосом того или иного интонационного оттенка; в) игра «Узнай интонацию»: один участник говорит короткую фразу типа «отойди от окна», а другие должны выяснить, какую интонацию он пытался передать. Для проведения тренировочных упражнений этого типа целесообразно использовать диктофон, проводя запись с целью дальнейшего анализа собственных интонаций самими участниками. Тогда появляется возможность услышать себя со стороны, определить собственные недостатки и приложить усилия для их устранения.

Таким образом, специально организованная работа над ФСВ на занятиях по выразительному чтению позволяет не только вырабатывать у студентов способность видеть и выделять эти средства в художественном тексте, но также и овладевать необходимыми методическими приемами работы с ними еще до изучения курсов методики преподавания языка и литературы, образуя тем самым пропедевтический этап и подготавливая к систематическому изучению этих учебных курсов. Кроме того, подобная работа очень полезна в плане обогащения собственной речи студентов, которая, как показывает практика преподавания русского языка, является небогатой в плане выразительности.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э.Розенталь, М.А.Теленкова. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.

В статье рассматриваются проблемы методики работы над фонетическими средствами выразительности речи на занятиях по выразительному чтению со студентами-филологами. Определено понятие выразительности речи, а также кратко охарактеризованы основные фонетические средства выразительности речи (звукопись, интонация, дикция), очерчены основные этапы работы с ними на занятиях.

Ключевые слова: язык, речь, выразительность, фонетические средства выразительности, выразительное чтение.

The article deals with the problems of the method of working on phonetic means of expressiveness of speech in classes on expressive reading with students- philologists. The concept of expressiveness of speech is defined, and the basic phonetic means of speech expressiveness (write a sounds, intonation, diction) are outlined, the main stages of work with them in the class are outlined.

Key words: language, speech, expressiveness, phonetic means of expressiveness, expressive reading.

І.М. КУЛІШ

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

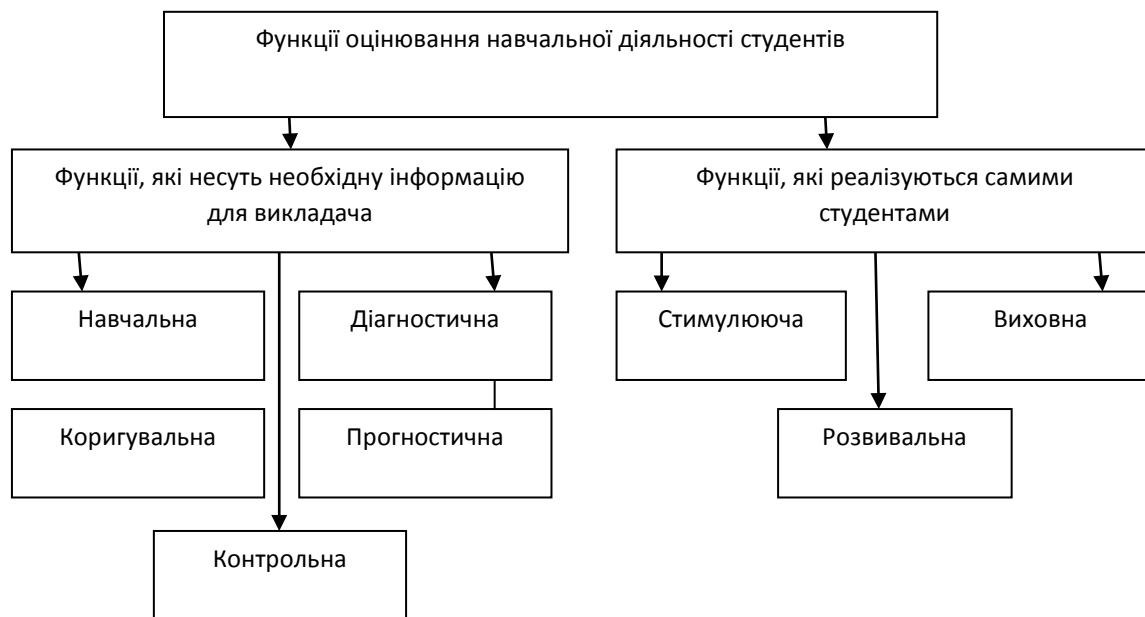
Стаття розглядає проблему оцінювання та контролю в освітньому процесі, функції оцінювання в навчальному процесі та його способи. Одним із засобів проведення оцінювання є тестування. В статті розглядається різноплановий вплив тестування на навчальний процес та на мотивацію студентів. Тестування з іноземної мови професійного спрямування має базуватися на безпосередньому оцінюванні мовних здібностей в основних видах мовленнєвої діяльності та оцінюванні змісту знань в ситуаціях та видах діяльності, наближених до реальності. В статті зазначається мета тестування з іноземної мови професійного спрямування, види тестування та їх вплив на навчальну діяльність студентів.

Ключові слова: оцінювання навчальної діяльності, вступні випробування за технологією ЗНО, поточне тестування, тематичне тестування, підсумкове тестування, успішність навчання, якість навчання.

Контроль та оцінювання в освітньому процесі стосується ряду методів або способів, які використовують освітяни, щоб оцінити або виміряти академічну готовність, навчальний прогрес, отримані вміння та навички або освітні потреби студентів.

В освітньому процесі оцінювання та аналіз навчальної діяльності студентів передбачає певний ряд функцій, які методисти розділяють на дві групи: функції, які несуть необхідну інформацію для викладача (навчальна, діагностична, коригувальна, прогностична, контрольна) та функції, які реалізуються через певні усвідомлення результатів та їх наслідків самими студентами (стимулююча, виховна, розвивальна). Можливості оцінювання своєї навчальної діяльності самими студентами має велике значення для організації та успішного проведення їх подальшого навчання.

Оцінювання навчальної діяльності студентів



Навчальна функція контролю передбачає, що під час проведення контрольного заходу для визначення рівня сформованості умінь та навичок, триває процес навчання, оскільки продовжується процес закріплення та удосконалення набутих умінь та навичок. Діагностична функція передбачає аналіз та діагностику навчальної діяльності студентів та виявлення ступеню відповідності обраної стратегії і тактики навчання реальним потребам. Коригувальна функція дозволяє внести необхідні коригувальні зміни щодо добору прийомів, способів і методів навчання, відбору вправ, визначення режиму і тривалості їх виконання, послідовності організації всієї навчальної роботи студентів. Прогностична функція контролю передбачає можливість планування подальшої навчальної діяльності студентів. Контрольна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання студентами навчальних завдань.

Функції, які реалізуються через певні усвідомлення результатів та їх наслідків самими студентами, охоплюють стимулюючу, виховну та розвивальну. Стимулююча функція реалізується в напрямку розвитку інтересу, мотивів студентів до вивчення навчальної дисципліни. Перспектива отримання високих результатів у виконанні контрольних завдань заохочує їх до вдосконалення володіння ними певними вміннями та навичками. Розвивальна функція передбачає розвиток спеціальних навчальних умінь, які дозволяють студентам ефективно виконувати контрольне завдання шляхом визначення оптимальних стратегій його виконання. Виховна функція реалізується у розвитку вольових якостей особистості студента, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни.

Освітняни використовують різноманітні способи і методи оцінювання та вимірювання навчальної діяльності. В той же час, оцінювання використовується для визначення слабких та сильних сторін студента, забезпечуючи викладача необхідною інформацією щодо ефективності навчального процесу та результативності навчальної діяльності студентів. Методисти вважають, що процес оцінювання має велике значення щодо мотивації студентів до навчальної діяльності та вивчення певної навчальної дисципліни.

Одним із засобів проведення оцінювання є тестування. Методисти та дослідники доводять різноплановий вплив тестування на навчальний процес, на мотивацію студентів, які показували нижчі результати, покращувати їх, мотивацію студентів, які мали високі бали, продовжувати докладати належні зусилля до навчального процесу, щоб зберегти високий

рівень володіння уміннями та навичками, не втратити інтерес до відкриття нових знань та до науки в цілому. Останній аспект має велике значення у безперервному навчанні, отриманні вищих академічних та наукових ступенів.

Методисти вбачають зв'язок між тестуванням та викладанням у наданні оцінювання та зворотного зв'язку процесам викладання та навчання, а також допомоги викладачам, розробникам програм та навчальних матеріалів. Тести з перевірки навичок говоріння можуть надати студентам можливість обдумати цілі вивчення іноземної мови та їх ставлення до цього процесу. Тести можуть дати учням відчуття задоволення від певних досягнень, а також відчуття, що оцінювання охоплює самі ті уміння і навички, які вони набули. Доречний тест автоматично матиме благотворний вплив на навчальний процес. Важливий вплив також матимуть інші складові, а саме, компетентність викладача, мотивація, інновація, атмосфера під час вивчення іноземної мови професійного спрямування, тощо [1].

Отже, тестування з іноземної мови професійного спрямування має базуватися на безпосередньому оцінюванні мовних здібностей в основних видах мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письмо та аудіювання) та оцінюванні змісту знань в ситуаціях та видах діяльності, наближених до реальності. Відповідно, мета тестування з іноземної мови професійного спрямування – отримати інформацію про уміння та навички студента з іноземної мови професійного спрямування. На сучасному етапі розвитку суспільства, надзвичайно важливо не лише бути здатним використовувати іноземну мову, а також продемонструвати можливість використовувати мову на рівні, який вимагається роботодавцями, школами або університетами. Таким чином, тестування з іноземної мови професійного спрямування притягує все більшу увагу та стає необхідним інструментом у сучасному освітньому суспільстві.

В той час, як методисти та педагоги досліджують роль та вплив тестування на навчальний процес, психологи аналізують вплив тестування на певні психологічні характеристики особистості, а саме, пам'ять, увагу, рівень тривожності, емоційний стан, самопочуття, настрої та інші. А.М. Ротенберг досліджувала вплив тестування на студентів з різним рівнем мовленнєвої компетентності. Результати дослідження підтверджують припущення, що показники тривожності залежать від рівня володіння мовою. Дослідження показало, що оточення, навколишнє середовище або атмосфера під час тестування впливає на студентів нерівномірно [2].

Тестування у викладанні іноземної мови професійного спрямування (ІМПС) набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку суспільства України. У 2016–2017 роках в Україні пілотував проект проведення вступних випробувань для вступу на другий (магістерський) рівень вищої освіти за технологією ЗНО. Вступники до магістратури зі спеціальностей «Право» і «Міжнародне право» склали єдиний вступний іспит з іноземної мови та єдине фахове вступне випробування. У 2018 році МОНУ переходить від пілотування такого формату вступних випробувань до їх регулярного використання. «Водночас єдиний вступний іспит з іноземної мови запроваджується в порядку пілотування для вступу на низку гуманітарних спеціальностей. Метою цих новацій є забезпечення доброчесності при вступі до магістратури, підвищення якості магістерської підготовки у закладах вищої освіти», – зазначив генеральний директор директорату вищої освіти та освіти дорослих МОН Олег Шаров [4].

Крім вступних випробувань, тестування проводиться під час навчального процесу вивчення ІМПС та на завершальному етапі вивчення ІМПС. Мета вступного тестування – визначити рівень мовної та мовленнєвої компетентності студента для зарахування його на певний курс навчання. Тестування протягом вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» охоплює тематичне тестування (наприклад, після вивчення кожного розділу) з метою визначення засвоєння певної теми (лексичної, граматичної, загального чи

фахового спрямування, тощо). Тестування в кінці навчального процесу визначає рівень засвоєння всього матеріалу курсу з метою оцінювання роботи студента.

Нами було проведено дослідження результатів навчальної діяльності з іноземної мови спеціального призначення здобувачів вищої освіти на третьому освітньо-науковому рівні з метою здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії. Аналізувалися успішність та якість навчання здобувачів вищої освіти в трьох групах: I – контрольна група денної форми навчання, II – експериментальна група денної форми навчання, III – група заочної форми навчання. Метою дослідження було вивчення показників результативності навчального процесу, а саме, якості та успішності, та визначення впливу поточного тестування на ефективність навчального процесу. Аспіранти групи I проходили вступне та підсумкове тестування в кінці 1 та 2 семестрів. Аспіранти експериментальної групи проходили вступне, поточні та підсумкове тестування в кінці 1 та 2 семестру. Аспіранти заочної форми навчання проходили вступне та підсумкове тестування, проте більша частина навчального матеріалу засвоювалася самостійно.

Таблиця 1

Результати навчальної діяльності з іноземної мови спеціального призначення здобувачів вищої освіти на третьому освітньо-науковому рівні

Назва групи	Характеристика групи	Якість (%) (1 семестр)	Якість (%) (2 семестр)	Успішність (%) (1 семестр)	Успішність (%) (2 семестр)
I	Контрольна денної форми навчання	66 %	80 %	100 %	100 %
II	Експериментальна денної форми навчання	73 %	93 %	100 %	100 %
III	Група заочної форми навчання	53 %	53 %	100 %	100 %

Як свідчать результати дослідження, успішність у трьох групах в першому та другому семестрах – 100%, що показує високий рівень компетентності аспірантів та високий рівень мотивації до навчальної діяльності. Стосовно якості навчання, показники дещо різняться. В контрольній групі якість навчання в першому семестрі складає 66%, в другому семестрі – 80%, що свідчить про ефективність навчального процесу з іноземної мови спеціального призначення та зростання якості. Якість навчання в експериментальній групі в першому семестрі – 73%, в другому семестрі – 93%, що також свідчить про результативність навчання та підвищення якості навчального процесу. І хоча початкові показники в експериментальній групі були вищими, ніж в контрольній групі, проте, якість зросла на 20% (в контрольній же групі – на 14%). Можна припустити, що поточне тестування допомагає аспірантам більше підвищити якість навчального процесу. У групі заочної форми навчання якість навчального процесу складає 53% і в першому, і другому семестрі. Цей показник в межах норми, проте, відсутнє зростання якості у другому семестрі. Такий результат може свідчити про певні труднощі оволодіння дисципліною самостійно при відсутності тієї кількості аудиторних годин, які мають аспіранти денної форми навчання.

Таким чином, освітяни використовують різноманітні способи і методи оцінювання та вимірювання навчальної діяльності. Одним із засобів проведення оцінювання є тестування. Методисти та дослідники визначають різноплановий вплив тестування на навчальний процес. Тестування іноземної мови охоплює вступне тестування, поточне (тематичне) тестування та підсумкове тестування. Нами було проведено дослідження результатів навчальної діяльності з іноземної мови спеціального призначення з різними варіантами проведення тестування (лише вступне та підсумкове або вступне, поточні (тематичні) тести та підсумкове тестування). Результати дослідження свідчать, що в групі,

де проводилися тематичні тестування, якість навчання зростає на більший відсоток. В групі, де більша частина навчального матеріалу засвоювалася самостійно, цей показник не змінився в другому семестрі. Вважаємо, що такий вид оцінювання навчальної діяльності студентів, як тестування, доречно використовувати не лише як вступний та підсумковий вид контролю, а також як поточний та підсумковий.

Література

1. Saleng S.F., Riskiyah F.N., Mukti H.. Evaluation and Testing in ESP. – State University of Malang. – Access mode: <https://espeed2016.blogspot.com/>
2. Rotenberg A.M. A Classroom Research Project: The Psychological Effects of Standardized Testing on Young English Language Learners at Different Language Proficiency Levels. – A.M. Rotenberg // Institute of Education Science. – Access mode: <https://eric.ed.gov/>

Статья рассматривает проблему оценивания и контроля в образовательном процессе, функции оценивания в учебном процессе и его способы. Одним из способов проведения оценивания является тестирование. В статье рассматривается разноплановое влияние тестирования на учебный процесс и на мотивацию студентов. Тестирование по иностранному языку профессиональной направленности базируется на непосредственном оценивании языковых умений в основных видах речевой деятельности и оценивании знаний в ситуациях и видах деятельности, приближенных к реальности. В статье определяется цель тестирования по иностранному языку профессиональной направленности, виды тестирования и их влияние на учебную деятельность студентов.

Ключевые слова: оценивание учебной деятельности, вступительные экзамены по технологии ВНО, текущее тестирование, итоговое тестирование, успешность обучения, качество обучения.

The article focuses on the problem of assessment and control in education process, assessment functions and methods in the learning process. One of the assessment methods is testing. The article considers the diverse impact of testing on educational process and students' motivation. ESP testing should be based on direct assessment of language abilities in the main forms of speech activity and the assessment of knowledge in the situations close to reality. The article determines the goal of ESP testing, forms of testing and its impact on students' performance.

Key words: performance assessment, entrance examinations on the technology of external testing, current testing, thematic testing, final testing, successful training, quality of training.

Е.В. ЛИСЮЧЕНКО

Киевский национальный лингвистический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕКСТА

У статті мова йде про методіку формування граматичної компетентії студентів як основному засобу формування комунікативної компетентії. Досліджується один з методів роботи за текстом, а саме - читання.

Ключові слова: граматична компетентія, комунікативна компетентія, методи дослідження тексту, використання гри на заняттях.

Процесс обучения согласно современным стандартам и требованиям побуждает преподавателей высшей школы искать все новые, иные формы и приемы усвоения студентами базовой информации, использовать в образовательной системе инновационные эффективные мультимедийные и интерактивные средства, а также совершенствовать уже наработанные методы обучения студентов: закрепление знаний, умений и навыков.

Конечной целью процесса обучения является, как известно, формирование коммуникативных навыков общения у студентов, которые максимально обеспечивают эффективное взаимопонимание говорящих. Являясь основной составляющей частью

коммуникативной компетенции, грамматическая компетенция направлена на формирование и использование языковых стандартов как в устной, так и в письменной речи. Грамматика – наименее мобильный, более постоянный, в отличие от лексики и фонетики, пласт языковой системы. Исторически, в процессе постоянного развития, фонетическая и лексическая языковые системы претерпевают изменения. Грамматические же стандарты изменяются в меньшей степени. Очевидно, грамматический строй языка – сложная, относительно стабильная система, включающая в себя словообразование, морфологию и синтаксис, которые определяют и регулируют по определенным правилам употребление тех или иных лексических единиц в речи.

Обучить языку – значит привить студентам, имеющим базовую языковую подготовку, умения и навыки быстро и правильно выбирать и использовать в процессе коммуникации уже готовые языковые клише, а также грамотно составлять не только предложения и фразы, но и монологические высказывания.

Формирование грамматической компетенции на всех этих уровнях – задача, которая стоит перед преподавателем высшей школы. Научить студентов правилам образования и изменения слов в потоке высказывания, а также отшлифовать правильное построение синтаксических конструкций – в этом заключается профессионализм педагога. В процессе коммуникации элементы речи объединяются, слова составляют словосочетания, конструкции, предложения, фразы, абзацы, тексты – таким образом, синтаксис является высшим, более сложным языковым уровнем, включающим в себя и лексический, и морфологический уровни. Студент, изучающий русский язык, овладевает базовыми навыками практически составлять словосочетания и предложения. Однако, как показывает практика, он часто сталкивается с трудностями выбора того или иного варианта. Поэтому очень важно научить студентов в случае затруднения обращаться за помощью к академическим словарям и справочникам. Особенно могут испытывать затруднения в выборе правильных вариантов словоформ иностранные студенты. Для того, чтобы облегчить студентам соблюдение грамматических стандартов, научить их безошибочно выбирать и правильно употреблять необходимый лексический и синтаксический вариант в речи, методисты обучают первокурсников пользоваться орфоэпическими, орфографическими словарями, словарями трудностей русского языка, информационными и интернет-ресурсами.

Для того, чтобы способствовать формированию грамматической компетенции у студентов, следует изначально определить, на какую целевую аудиторию рассчитан тот или иной отбираемый материал. Научить студентов правильно строить элементарные словосочетания и предложения – это задача начального этапа обучения. Владение языком – одна из форм коммуникативного процесса. А усвоение основных словообразовательных, морфологических, синтаксических явлений необходимо для точности выражения мысли, оптимального обеспечения передачи информации, соблюдения норм речевого этикета. Следует отметить существующее негативное влияние ненормированных лексических и грамматических конструкций, к большому сожалению, получивших широкое распространение, особенно в среде молодежи. Большую помощь в выборе правильных и культурных грамматических форм может оказать чтение разнообразных текстов. Особое внимание на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории, конечно же, уделяется произведениям художественной литературы. Русский литературный язык приучит студентов наблюдать над языковыми явлениями, будет способствовать развитию языкового чутья, воспитанию эстетического языкового вкуса, запоминанию культурных языковых норм общения.

Реализации принципа грамматической компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному способствует организация учебного времени. Как отмечают опытные преподаватели-методисты, отбор грамматического материала, его объем должен

соответствовать целевой аудитории, уровню обучения и быть реально выполнимым. Другими словами, грамматический материал отбирается с целью заучивания правильных форм и конструкций с последующим их практическим применением в акте коммуникации. В ходе обучения учащиеся усваивают, с одной стороны, языковой материал – конкретные грамматические формы, синтаксические конструкции, с другой – материал лингвистический: теоретические обобщения и правила. Методисты должны соблюдать принцип единства лексического и грамматического материала при отборе. Учащиеся овладевают лексической компетенцией посредством морфологических форм и парадигм. В условиях разноязычного состава учебных групп обращение к приемам контрастивного анализа (принцип учета грамматических особенностей родного языка) затруднено, однако методистам в той или иной мере необходимо ориентироваться на использование особенностей данного явления, что будет способствовать эффективности обучения русскому языку. Для формирования грамотной (с языковой точки зрения) личности видится целесообразным такой подход к формам и способам обучения, при котором учащиеся самостоятельно включаются в поиск решений новых для них лингвистических проблем, учатся на практике применять ранее полученные знания, творчески, а иногда даже неординарно мыслить.

Одной из важнейших форм приобретения знаний, как известно, является чтение. В момент чтения происходит обогащение лексического запаса, вырабатываются и закрепляются умения и навыки грамотного использования форм слов в словосочетаниях и синтаксических конструкциях, усваиваются элементы всех языковых уровней. Следует отметить, что обычно на занятиях используются такие виды чтения, как: обучающее, изучающее, коллективное, чтение вслух.

Учащиеся университета второго года обучения должны читать по-русски и понимать тексты соответствующего содержания из учебно-профессиональной, общественно-политической и социально-культурной сфер; уметь письменно передать содержание прочитанного текста в форме тезисов, конспектов, резюме, рефератов, демонстрируя при этом полноту и точность понимания прочитанного контекста, скорость чтения, навыки владения разными видами чтения, логически мыслить, демонстрировать умения использовать необходимые в данной языковой ситуации грамматические правила.

Чтению и лексико-грамматической работе по тексту отдается предпочтение и в профессионально ориентированном курсе развития навыков речевого высказывания на материале грамматики, когда вся деятельность студентов, выполнение учебных коммуникативных задач подчинены общей цели. Так создается ситуация, когда и читающий, и слушающий не только овладевают определенными знаниями в области русской грамматики, не только осваивают основы профессионального и педагогического общения, но и знакомятся с конкретными методическими приемами, которые они могут использовать в дальнейшем в уже своей педагогической деятельности.

Усвоению грамматического материала на основе прочитанного текста способствует такой вид учебной деятельности, как составление таблиц, алгоритмов, запись ключевых слов, условных обозначений, зарисовка схем, в основе которых выделяются значимые элементы знаний.

Во время чтения текста вслух наблюдается неразрывная связь всех языковых уровней: лексическое наполнение является собственно содержательной стороной (о чем говорится), грамматика формально организует соединение всех слов в логически завершенное высказывание (как построены фразы), фонетический уровень предполагает звуковое воспроизведение языковых единиц (произношение, интонация). В ходе наблюдения языковых явления в тексте у студентов развивается логическое и лингвистическое мышление, способность восприятия содержательной стороны текста. Текст для изучения должен быть тщательно отобран, продуманы предтекстовые, текстовые и послетекстовые

задания. Предлагаемые задания составляются таким образом, чтобы студенты могли их выполнить самостоятельно. В заданиях для самостоятельной работы в обязательном порядке присутствует грамматический материал, изученный в аудитории. Например, в качестве задания для самостоятельной работы, можно предложить учащимся выписать из прочитанного текста по десять примеров слов каждой части речи. Для выработки навыков правильного употребления словоформ уместным окажется тренировочное упражнение, в котором необходимо употребить причастие в нужном роде, числе и падеже, а также указать слово, от которого это причастие зависит, и глагол, от которого данное причастие образовано. Следующим этапом работы по тексту может стать определение в тексте предложений, содержащих причастные обороты, и замена этих синтаксических конструкций сложноподчиненными определительными предложениями. Возможно также использовать на занятиях разного рода игровые моменты. Подготовленный заранее преподавателем текст предъявляется студентам один раз. Затем учащиеся должны составить вопросы по тексту и предложить их своим товарищам. Задавая вопросы, каждый студент называет того, кто должен ответить. Все вместе, в коллективном обсуждении решают, кто составил больше вопросов, у кого вопросы сформулированы интереснее, точнее, грамматически правильнее, кто дал наибольшее число правильных, исчерпывающих ответов.

Подводя итоги, отметим, что формирование у студентов грамматической компетенции, как основного компонента коммуникативной компетенции, является главной и наиважнейшей задачей методистов. При этом необходимо помнить о неразрывной связи всех языковых уровней, о том, что основы культуры речи закладываются на занятиях по русскому языку с первых дней обучения.

Литература

1. Иссерс О.С. Речевое воздействие / О.С. Иссерс. – М., Наука, 2013. – 239 с.
2. Булыгина Т.В. Языковая концептуализация мира / Т.В.Булыгина, А.Д.Шмелев. –М.: «Языки русской культуры», 1997. – С. 480–490.
3. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2005. – С. 3.
4. Абрамова Е. К. Русский язык и культура речи. Синтаксические нормы: методическое пособие / Е. К. Абрамова – Спб: Петербургский государственный университет путей сообщения, 2013. – 21с.
5. Абрамова Е.К. Учебный словарь-справочник: глагольное управление / Е.К.Абрамова, Е.В.Лисюченко. – К., 2011. – 103с.
6. Misnyk N., Paliy M. The scientific term and its central role in future specialist's professional language studying // Proceedings of the 1st International Sciences Congress "Fundamental and Applied Studies in America, EU and CIS countries". International Agency for Development of Culture, Education and Science. Canada, Toronto, 2014. – P. 287–290.
7. Лисюченко Е. Работа над профессионально направленным текстом в процессе формирования коммуникативной компетентности учащихся / Е.Лисюченко //Образовательни практики за оптимизиранена педагогическата комуникация. –Университетско издателство «Епископ Константин Преславски», 2016. – С. 87–93.

В статье речь идет о методике формирования грамматической компетенции студентов как основе формирования коммуникативной компетенции. Рассматривается такой метод работы над текстом, как чтение.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, коммуникативная компетенция, методы изучения текста, игровые моменты.

In the article the question is about methodology of forming of grammatical competence of students as basis of forming of communicative competence. Such method of prosecution is examined of text, as reading.

Key words: grammatical competence, communicative competence, methods are a study of text, playing moments.

ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті автор аналізує теоретичні аспекти концептів «мовна особистість», «вторинна мовна особистість», які формують науково-методичну основу процесу навчання іноземній мові. Розглянуто основні напрямки наукових досліджень проблеми на сучасному етапі та їх вплив на розробку стратегії формування вторинної мовної особистості в процесі навчання студентів немовних спеціальностей іноземної мови.

Ключові слова: лінгводидактика, мовна особистість, вторинна мовна особистість, зміст та методи навчання іноземним мовам, мовна картина світу.

Інтеграція України у світовий та європейський простір вимагає суттєвого перегляду змісту та методів навчання іноземним мовам, коли на перший план виходить процес формування як мовної особистості, рівень володіння рідною мовою якої, свідчить про сформованість первинної мовної особистості в цілому, так і вторинної мовної особистості готової і здатної до комунікації у будь-якій життєвій ситуації і в соціокультурній сфері. Навчання іноземній мові і є процесом навчання міжкультурній комунікації, спілкуванню мовних особистостей, які належать до різних культур, та які повинні вийти з кола своєї мови як відбитку культури та «вступити у коло іншої мови» [1, с. 80]. Саме цей процес ми називаємо формуванням вторинної мовної особистості, поняття якої визначається як сукупність здатностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, який розуміють як адекватну взаємодію з представниками інших культур. **Актуальність** дослідження зумовлена необхідністю формування вторинної мовної особистості здатної інтегрувати в міжнародний глобалізований простір. Людина, яка хоче оволодіти іноземною мовою, повинна не лише вміти висловлюватися цією мовою, а й засвоїти культурні норми, систему цінностей та життєві орієнтири її носіїв та внести їх у свою власну сформовану рідною мовою картину світу.

Метою нашого дослідження є теоретичний аспект концепту «вторинна мовна особистість» та процес формування вторинної мовної особистості студента немовних спеціальностей.

Методологічною основою навчання іноземним мовам стає лінгводидактика як система дослідження мовних явищ в антропоцентричному аспекті з її основним концептом мовної особистості. Розвиток цієї галузі спричинив зміни в методиці викладання іноземної мови, більше пов'язуючи її з мовознавством, лінгвокультурологією, етнолінгвістикою. Адже, мовні явища, сама мова нерозривні з народом, носієм мови та культурою народу.

Проблему формування мовної особистості у своїх роботах розглядали Г. І. Богін [2], В. В. Виноградов [3], С. Г. Воркачев, [4], В. І. Карасик [5], Ю. Н. Караулов [6], А. В. Соломаха [7], Г. Т. Шелехова [8].

В. Карасик пропонує такий перелік особливостей мовної особистості:

- 1) мовна здібність як органічна можливість навчатися спілкуванню за допомогою мови;
- 2) комунікативна потреба, спрямована на адресата мовлення, співрозмовника, колектив;
- 3) комунікативна компетентність як вироблене вміння успішно спілкуватися;
- 4) мовна свідомість як активне вербальне відображення у внутрішньому світі зовнішнього світу;
- 5) мовленнєва поведінка як усвідомлена і неусвідомлена система вчинків, що розкривають характер і спосіб життя людини [5, с. 8].

У концепції опису мовної особистості, «лінгводидактичній моделі» Г.І. Богіна, мовна

особистість представлена у розвитку, становленні, русі від одного рівня до наступного, більш високого. Ця модель являє собою тривимірне утворення на перетині трьох рівнів мовної культури (фонетика, граматики, лексики), видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, аудіювання, читання), і параметрів розвитку мовленнєвої особистості (правильність, інтеріоризація, насиченість, правильний вибір, адекватний синтез) [2, с. 31].

Враховуючи ці особливості, науковці вибудовують модель вторинної мовної особистості і акцентують увагу на трьох рівнях а саме:

1) мовному, або вербально-семантичному, що передбачає традиційний опис формальних засобів вираження певних значень;

2) когнітивному, одиницями якого є поняття, ідеї, концепти, які складаються у впорядковану, систематизовану картину світу певної мовної індивідуальності та відображають ієрархію її цінностей;

3) прагматичному, або мотиваційному, що включає цілі, мотиви, інтереси, настанови [6, 36].

Таким чином, виникає потреба у створенні таких умов, щоб у процесі навчання іноземній мові, викладач у рівній мірі ставив перед собою цілі, досягнення яких реалізують формування вторинної мовної особистості на кожному із трьох рівнів. Це можливо в умовах особистісно-орієнтованої освіти, що передбачає активну участь студента у процесі навчання, та забезпечення реалізації особистісно-орієнтованої концепції навчального процесу та процесу навчального співробітництва між викладачем і студентами та студентів між собою. Ми прийшли до висновку, що реалізація цього можлива завдяки таким компонентам організації навчального процесу: діагностичний, організаційний, управлінський [9, с. 51].

Зупинимось на кожному з даних компонентів. *Діагностичний* – передбачає визначення індивідуальних особливостей студентів, що обумовлює успішність навчальної діяльності і забезпечує творчий розвиток особистості. Організація особистісно-орієнтованого навчання передбачає попереднє психолого-педагогічне діагностування. Тому на початковому етапі роботи необхідно провести тестування студентів для вивчення їх індивідуально-психологічних особливостей. Ми розділяємо погляди тих дослідників, які підходять комплексно до вивчення особистості студента, в залежності від мети дослідження, теоретичних обґрунтувань, позиції автора. Саме діагностичний компонент дає можливість ефективно використати різноманітні методики, що забезпечують засвоєння студентами фонетичної, лексичної та граматичної структури мови, як системи; формують комунікативні уміння і навички на рівні спілкування в типових ситуаціях, що стають базою розуміння мовних явищ іноземної мови на рівні вербальних прецедентів, концептів, що утворюють національну мовну картину світу народу, мову якого вивчає студент.

Організаційний – зміст цього компоненту полягає в розробці особливої організації процесу навчання, коли студент є не тільки об'єктом педагогічного впливу, а і активним суб'єктом взаємопов'язаної високо результативної діяльності. Цей компонент базується на залученні через іноземну мову не тільки до вторинної мовної системи інофонної лінгвокультури, але й до концептуальної картини, у межах якої відбувається становлення національного характеру і менталітету носія мови. Необхідно запровадити таку організацію навчання, яка формує, розвиває і відповідає за орієнтацію мовця у світі й просторі за рахунок накладання особистого орієнтаційного простору на картину світу. *Управлінський* компонент забезпечує керівництво пізнавальною діяльністю студентів [9, с. 52]. До ряду основних умов управління процесом формування вторинної мовної особистості навчання ми відносимо і раціональний відбір навчального матеріалу; розкриття перед студентами суспільної цінності і особистісного значення матеріалу, що вивчається; встановлення психологічного контакту між викладачем і студентом, створення атмосфери співробітництва, яка виключає авторитарність, експлуатацію пам'яті й нерозумну схему контролю та оцінки «знаєш – «не знаєш».

Таким чином, наше завдання полягає у формуванні такої вторинної мовної особистості, яка б поєднувала у собі цілісний розвиток основних трьох структурних рівнів: структурно-мовного (уявлення людини про мову як систему, знання правил та загальноприйнятих комунікативних стратегій та тактик), лінгвокогнітивного (представлений картиною світу, концептами та моделями їх взаємодії, визначається розвитком уміння розпізнавати настанови людини, що належить до іншого соціуму, в якому діє інша система цінностей, норм, правил та оцінки) та мотиваційного рівня (пов'язаний з потребами особистості, які визначають обрану лінію поведінки, дотримання певних правил прийнятих в соціумі, соціальне спілкування, належність до певної соціальної групи і визначають ієрархію цінностей та смислів самої вторинної особистості). Формування вторинної мовної особистості – це формування сукупності рис людини, яка передбачає оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови, і концептуальною картиною світу, що дає можливість людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність.

Література

1. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества [1830–1835] / В.Гумбольдт // Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – 298 с.
2. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1975. – 106 с.
3. Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозе. Т. 5 / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 362 с.
4. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Издательство ЛКИ, 2010 – 264 с.
7. Соломаха А.В. Концепт «вторинна мовна особистість» в теорії та методиці навчання іноземних мов [Електронний ресурс] Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Вісник психології і педагогіки – Випуск 13. – К., 2013. – Режим доступу до збірника : http://www.psych.kiev.ua/Збірник_наук_праць. – Випуск 13
8. Шелехова Г.Т. Формування мовної особистості як умова мовленнєвого розвитку учнів основної школи на уроках української мови. [Електронний ресурс] / Г. Шелехова // Рідне слово в етнокультурному вимірі. – 2013. – С. 543–552. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_72
9. Рибалка Л. В. Проблеми готовності майбутніх учителів до індивідуалізації навчання / Л. В. Рибалка // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. Випуск 136. – Черкаси., 2008. – С. 51–53.

В статье автор анализирует теоретические аспекты концептов «языковая личность», «вторичная языковая личность», которые формируют научно-методическую основу процесса обучения иностранному языку. Рассматриваются основные направления научных исследований проблемы на современном этапе а также их влияние на разработку стратегии формирования вторичной языковой личности в процессе обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку.

Ключевые слова: лингводидактика, языковая личность, вторичная языковая личность, содержание и методы обучения иностранным языкам, языковая картина мира.

The author analyzes theoretical aspects of the concepts “linguistic personality”, “secondary linguistic personality”, which form the scientific and methodological basis for the process of foreign language teaching. The article deals with the main directions of the scientific investigations of the problem nowadays and their influence on the development of the formation strategy of secondary linguistic personality of students in the process of foreign language teaching.

Key words: linguodidactics, linguistic personality, secondary linguistic personality, content and methods of teaching foreign languages, linguistic world-image.

МОВНА ОСОБИСТІТЬ П. СОРОКИ У КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ЙОГО ТВОРЧОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена аналізу особливості мовної особистості автора «Денників» П. Сороки у контексті специфіки його викладання у вищій школі. Також у дослідженні піднімаються такі питання як, виділення основних рівнів прояву мовної особистості автора у «Денниках», характеристика специфіки реалізації мовної особистості на кожному рівні її прояву. Окрема увага приділяється опису того, яким чином аналіз «Денників» П. Сороки на заняттях з української мови або літератури може сприяти розвитку та формуванню мовної особистості студента.

Ключові слова: мовна особистість, світогляд, глобальні комунікативні поля; національна, культурна, мовна ідентифікація.

Петро Сорока для сучасної української літератури є явищем хай не унікальним, але доволі специфічним. На тлі переважної більшості письменників, які намагаються максимально знеособити авторську мову, використовують суржик, позалітературні мовні пласти, слова іншомовного походження та неоковирні неологізми-варваризми, П. Сорока не просто «знає та любить» українську мову – він тонко відчуває її нюанси та відтінки, вдало підбирає слова та фрази, використовує різні шари лексики так, що не відчувається дисонансу між ними. Це надзвичайно важливо, у тому числі, і як фактор виховного процесу, оскільки, за словами дослідників, «...свідомість сучасної людини звикає до заниженого духовно-культурного режиму» [1, с. 241], а тому молодим людям, чий світогляд та мовні навички тільки проходять стадії формування, тексти П. Сороки мають стати корисними як допомога в утворенні такого мовного балансу, який дозволить поєднати сучасні лексичні одиниці та усталені національні лінгвістичні традиції.

Окрему увагу варто приділити і жанру, до якого звертається письменник. Денники, хоча й спираються на життєві події, не є суто автобіографічним, документальним твором. Особливістю даного жанру є те, що автор не просто описує свої дні, а подає їх відповідно до цілісної картини світу, який йому являється.

Петро Сорока є фактично нашим письменником-сучасником, тому його творчість практично не досліджена і відкриває поле для аналізу його художнього доробку з усіх позицій: і за жанровою своєрідністю, і за образно-тематичною наповненістю, і за використовуваними засобами, стилями, грою із сенсами.

Мета статті – проаналізувати особливості мовної особистості автора «Денників» П. Сороки у контексті особливостей його викладання у вищій школі.

Завдання статті:

- окреслити основні рівні прояву мовної особистості автора у «Денниках»;
- охарактеризувати особливості реалізації мовної особистості на кожному рівні її прояву;
- продемонструвати, яким чином аналіз «Денників» П. Сороки на заняттях з української мови або літератури може сприяти розвитку та формуванню мовної особистості студента.

Предметом детального аналізу у цій статті стануть безпосередньо два тексти («книги», як їх, попри малий обсяг, услід за автором пафосно називали видавці): «Голос із притвору» та «Приборкання намальованого вітру». Вибір цих текстів є певним чином випадковий, оскільки всі твори «Денників» по суті, за змістом на спрямованість схожі між собою.

Назви обраних для аналізу текстів (Голос із притвору» та «Приборкання намальованого вітру») відсилають нас одночасно до двох домінант. Перша книга ніби натякає на те, що основне буде обертатися навколо релігійних питань, проблем, лексем та понять. Інша

книга, навпаки, переорієнтовує нас на те, що ми матимемо справу з літературними та літературознавчими поняттями, темами, проблемами та термінами.

Проте сам Петро Сорока є людиною, небайдужою ні релігійних, ні літературних питань. Тому обидві книги постійно нас відправлятимуть то до однієї сфери, то до іншої, часто їх перемішуючи. Одночасно до цих двох моментів приєднується третій компонент: фольклор.

Спершу давайте з'ясуємо, про чю мовну особистість у процесі аналізу «Денників» наразі йдеться: автора, ліричного героя чи художню особистість, вигадану письменником.

Розрізнити всіх трьох або провести між ними чітку лінію розмежування важко. З одного боку, денники є автобіографічним твором та жанром. У них письменник детально розповідає про себе, своїх сусідів, товаришів, знайомих, рідних, про події, які з ними трапляються або трапилися у минулому та за певних причин були згадані, відновлені.

З іншого боку, та реальність, яка у «Денниках» постає перед нами, перетворюється на казку, притчу, історію, олітературюється та змінюється, набуваючи художньої цінності. Письменник ніколи просто так не розповідає історій ні про себе, ні про інших людей. Завжди це не випадкова нотатка – це свідомий та спрямований парафраз тієї ситуації або проблеми, яка наразі хвилює автора.

Праосновою мови письменника, на яку потім нашаровуються інші мовні елементи, стає фольклор, жива народна мова. П. Сорока щедро використовує діалектні, застарілі, розмовні фрази, слова, вирази.

Із цього проростає така специфічність авторської оповіді, як діалогічність. П. Сорока не просто розповідає історії про певних людей – він надає їм можливість висловитися, самим підтвердити сказане. Тому за кількістю голосів, які у них звучать, «Денники» є твором доволі поліфонічним.

Особливу увагу у цьому аспекті варто звернути на особливості синтаксису, використуваного автором. Залежно від того, що описується на даний момент, речення можуть бути короткими, уривчастими: «*Без жалю. Несамовито. Тяжко. До крові... Лясь! Лясь!! Гун!! Гун!!!*» (2, с. 36) (сцена бійки) або довгими, розлогими: «*Витепліє рілля – і ти собі уже не належиши. Сто разів казав за цю зиму: досить, не буду більше порпатися в землі, я коло неї своє одробив*» (2, с. 96) (роздуми, опис природи).

Ще одним рівнем мовної особистості автора стає частотне використання ним зорових образів. Письменник робить усе можливе, аби ми не просто читали, а переживали та переглядали його тексти, перетворюючи нас із читачів на глядачів. Саме тому типовими фразами у його «Денниках» стають «*засвітилися навутилки*», «*багряне пасмо*», «*ліс накочується потужним зеленим валом*», «*ліси нагадують темно-зелений бархат*» [2] тощо.

Мистецькі терміни та поняття часто вживаються у письменника в різних формах та контекстах. З одного боку, це прояв біографічних факторів: П. Сорока є викладачем вишу, кандидатом філологічних наук, тому наука, наукова термінологія, літературознавство складають частину його світогляд та життєдіяльності. З іншого боку, письменнику вдається показати світ літератури як логічну та завершену картину, переплетену тісно та невід'ємно із нашим звичайним, побутовим життям.

І ще одна проблема мовної особистості, про яку варто згадати, – це звернення до релігійних тем, проблем, сюжетів та термінів. Оскільки світогляд П. Сороки є швидше інтуїтивно-чуттєвим, ніж конфесійно-виваженим, то відповідним чином і використовуються культові поняття, образи, ідеї та сюжети.

Творчість П. Сороки у вищих навчальних закладах, як правило, розглядається в контексті сучасної української або сучасної світової літератури. Оскільки авторська мова та манера оповіді є надзвичайно цікавими та автентичними, їх варто розглядати і на заняттях з української мови, у тому числі, заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)».

На заняттях з літератури твори П. Сороки мають вивчатися у поєднанні їх тематичного розмаїття зі специфікою побудови, оскільки тільки в цьому разі може бути подана цілісна картина творчості та мовної особистості автора, а у студента буде можливість отримати

приклад мовця/комуніката, який є вільним у виборі мовних одиниць, залишається одночасно національно ідентифікованим та сучасним.

На заняттях з української мови книги П. Сороки будуть цікавими, у першу чергу, як приклад багаторівневого використання української мови, формування національно орієнтованого та наукоцентричного світогляду, вільне володіння різними лексичними шарами. Такі елементи мають велике значення для сучасного студента: «Успіх сучасної молоді людини залежить і довго визначатиметься у майбутньому тим, як інтенсивно і продуктивно вона розвиватиме свою мовну спроможність на базі елементів системи конкретної, спершу рідної мови, засвоюючи фонетичні, лексико-фраземні, словотвірні і словозмінні, граматичні правила та стилістичні функції мовних одиниць» [3, с. 12].

«Денники» П. Сороки є важливими ще й тим, що можуть стати своєрідним мовним якорем для молодих людей, демонструючи можливості синтезу різних мовних рівнів, за умови одночасного збереження цілісності, національної ідентичності та природності, обмеженого використання кальок або варваризмів, слів іншомовного походження та сумнівних неологізмів; поєднання вічності та сучасності як категорій мови.

Таким чином, за заняттях з української мови, у тому числі, мови за професійним спрямуванням, варто використовувати саме лінгвістичний аналіз текстів П. Сороки, аби на прикладах його «Денників» показати студентам, як зробити висловлювання цікавим, сучасним та актуальним, одночасно не руйнуючи його національної спрямованості та органічності. Тобто у текстах автора має детально аналізуватися лексичний склад та специфіка синтаксичної структури.

У нашому дослідженні було визначено та проаналізовано особливості мовної особистості автора «Денників» П. Сороки у контексті особливостей його викладання у вищій школі. Окрема увага у процесі аналізу була зосереджена на завданнях окреслити основні рівні прояву мовної особистості автора у «Денниках»; охарактеризувати особливості реалізації мовної особистості на кожному рівні її прояву; продемонструвати, яким чином аналіз «Денників» П. Сороки на заняттях з української мови або літератури може сприяти розвитку та формуванню мовної особистості студента. Таким чином, було визначено, що мовна особистість П. Сороки є сформованою, цілісною, ідентично вивіреною, орієнтованою на використання зорових образів; вона ґрунтується на народній мові та фольклорі, одночасно є інтелектуальною та термінологічно насиченою.

Література

1. Машталер А. А. Культура в просторі інноваційного мислення / А. А. Машталер // Феномен інновації. Освіта, суспільство, культура: монографія / [за ред. акад. В. Кременя]. – К. : Педагогічна думка. 2008. – С. 228–241.
2. Сорока П. Голос із притвору. Денники-нічники 2003 року / П. Сорока. – Тернопіль: Джура, 2004. – 148 с.
3. Мацько Л. І. Мовна особистість Тараса Шевченка як чинник формування національної ідентичності / Л. І. Мацько // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Серія «Філологічна». – Випуск 50. – 2014. – С. 8–16.

Стаття посвячена аналізу особливостей мовної особистості автора «Денників» П. Сороки в контексті специфіки його преподавання в вищій школі. Також в дослідженні піднімаються такі питання як, виділення основних рівнів прояву мовної особистості автора в «Денниках», характеристика специфіки реалізації мовної особистості на кожному рівні її прояву. Особливу увагу приділено опису того, яким чином аналіз «Денників» П. Сороки на заняттях з української мови або літератури може сприяти розвитку та формуванню мовної особистості студента.

Ключевые слова: мовна особистість, світогляд, глобальні комунікативні поля; національна, культурна, мовна ідентифікація.

The article is devoted to the analysis of the specific the linguistic personality of the author «Dennykiv» P.Soroka in the context of the peculiarities of learning at a higher school. Also, the research raises such issues as the allocation of key levels of manifestation of the author's linguistic personality in the «Dennyky», a characteristic the implementation of the linguistic personality at each level of its manifestation. Particular attention is given to analysis of the role of «Dennyky» by P. Soroka in studies of Ukrainian language or literature for the development and formation of the student's linguistic identity.

Key words: linguistic personality, outlook, global communicative fields; national, cultural, linguistic identification.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ

І.В. БОГДАНОВА

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДО КУРСУ «СУЧАСНИЙ ЛІТЕРАТУРНИЙ ПРОЦЕС»

Методичні матеріали до дисципліни «Сучасний літературний процес» містять виклад базової тематики лекцій та основних положень предмету, що призначений для студентів-філологів та майбутніх вчителів зарубіжної літератури і є підсумковим в курсі історії зарубіжної літератури. Тематичний матеріал представлений як оглядовими темами, так і присвяченими окремим персоналіям – найвідомішим митцям сучасності.

Ключові слова: сучасний літературний процес, постмодернізм, масова література.

Навчальний курс «Сучасний літературний процес» призначений для ознайомлення студентів із широким колом літературних явищ сучасності. Дисципліна продовжує вивчення зарубіжної літератури, розпочате на попередніх курсах, і невід’ємно пов’язана із теоретичними та практичними курсами з літературознавства, а також іншими навчальними гуманітарними предметами: історією, філософією, мистецтвознавством тощо. Вивчення курсу входить до програми підготовки студентів-філологів та майбутніх вчителів зарубіжної літератури середніх навчальних закладів.

Мета курсу полягає у формуванні у студентів уявлень про закономірності розвитку літератури європейського регіону, Латинської Америки та США у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., типологічні й національно-історичні особливості літератури окремих країн та творчість найвідоміших їх репрезентантів, а також у відшліфуванні необхідних професійних компетентностей, формування яких було розпочато при вивченні історії зарубіжної літератури у попередніх семестрах.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні: оволодіти поняттєво-категоріальним апаратом курсу; сформувати уявлення про закономірності та основні тенденції розвитку європейської та американських літератур другої половини ХХ – початку ХХІ ст.; уміти співвідносити явища літературно-мистецького характеру з хронологічними межами їх формування та розвитку; здійснювати характеристику постмодернізму та масової літератури як явищ сучасної літератури; здійснювати аналіз етапів літературного розвитку і творчості найвідоміших письменників сучасності; усвідомлювати закономірності взаємодії загальних тенденцій національного й особистісного начал у літературному процесі; розуміти дискусійний характер інтерпретації літературних явищ різними митцями та епохами.

У процесі вивчення навчального предмету продовжують формуватися та закріплюватися такі компетентності студента: уміння критично осмислювати художні тексти різної жанрової природи; спроможність аналізувати літературні факти та явища, спираючись на дослідження класичних та сучасних літературознавчих методик; здатність працювати із бібліографічними, науковими матеріалами та інтернет-джерелами; уміння розкривати суть літературних явищ у їх конкретно-історичних, типологічних, естетичних зв’язках; здатність аргументовано доводити власну точку зору під час ведення дискусії, робити власні висновки і судження; уміння компаративного аналізу літературних явищ та творів тощо.

У межах поданих методичних матеріалів пропонується розгляд базової тематики лекцій курсу, що представлена як оглядовими темами, так і присвяченими окремим персоналіям – найвідомішим репрезентантам сучасної літературної парадигми:

Лекція 1. Поняття про сучасний літературний процес, його періодизація.

Новітні тенденції в літературі 60-70-х рр. Розвиток жанрів інтелектуальної прози (роману-міфу, роману-есе, роману-параболи, роману-діалогу) та «літератури факту» (non-fiction) (роману-біографії, роману-репортажу, роману-щоденника). Поширення жанрів наукової фантастики. Переростання модернізму в постмодернізм у західній літературі останньої третини ХХ століття. Постмодернізм як літературне явище. Найвідоміші представники літератури постмодернізму: Дж. Фаулз, Дж. Барнс, П. Зюскінд, І. Кальвіно, У. Еко, К. Рансмайр, Д. Хеллер, М. Павич, М. Кундера та ін. Мультикультуралізм. Фемінізм.

Постмодернізм як комплекс філософських, науково-теоретичних та естетичних уявлень про людину і світ. Базові поняття постмодернізму: постмодерністська чутливість, епістемологічна невпевненість, текст, інтертекст, гіпертекст тощо. Змістовна специфіка і формальні прийоми постмодерністської літературної практики: авторська маска, пастиш, нонселекція, фрагментарність оповіді, ризома та ін.

Література постмодернізму та література епохи постмодерну. Масова література. Неоднозначність сприйняття наукою та масовою свідомістю. Своєрідність функціонування масової літератури в системі текстів. Особливості масової літератури. Творчість популярних письменників сучасності: П. Коельо, С. Кінга, Р. Баха, Ч. Паланіка та ін. Проблематика творчості та специфіка художнього втілення. Дидактизм твору, простота оповіді як домінуючі літератури масового вжитку.

Лекція 2-3. Сучасна література країн Західної Європи.

Літературний процес у Франції. Теорія і практика «нового роману». Лінія «тропізмів» (Наталі Саррот), лінія «предметизму» («шозизму») (А. Роб-Гріє), лінія «міфологізму» (М. Бютор). Теорія «нового роману» у статтях А. Роб-Гріє («Про декілька віджилих понять», «Шлях до роману майбутнього», «Новий роман, Нова людина»). Руйнування свідомості і реальності традиційного тексту. Роль мови в «новому романі». Роман «У лабіринті» як художня маніфестація теоретичних положень «нового роману».

Розвиток драматургії у Франції. «Драма абсурду» та творчість Е. Йонеско, С. Беккета та ін. Провідні ознаки театру Е. Йонеско: «какофонія абсурду», гра слів, гротеск. Традиції дадаїстсько-сюрреалістичного театру у творах Йонеско. Людина і речі в драмі абсурду. Тема духовного та інтелектуального зубожіння сучасного суспільства у творах «Носороги», «Голомоза співачка», «Урок», «Амадей», «Ігри у вбивство», «Макбет» та ін. Характерні риси абсурдистського театру С. Беккета. Еволюція категорії абсурду, перетворення людини на частину абсурдного світу. П'єси «Чекаючи на Годо», «Ендшпіль», «Гра», «Звуки кроків» тощо. Сценічні способи відтворення небуття та абсурду. Втрата пам'яті, параліч думки, параліч волі. Порушення комунікації, розпад мови та сенсу.

Література Великобританії. Основні жанрові різновиди сучасного англійського роману: неовікторіанський роман (Дж. Фаулз «Жінка французького лейтенанта», Д. Лодж «Хороша робота», А. Байетт «Possession», «Янголи та комахи» тощо), історіографічний метароман (Дж. Барнс «Історія світу в 10 ½ розділах», Г. Свіфт «Земля води», П. Акройд «Велика лондонська пожежа», М. Бредбері «Історична особистість» та ін.), літературна біографія (П. Акройд «Останній заповіт О. Вайлда», «Блейк»; М. Бредбері «В Ермітаж», Е. Берджес «Закоханий Шекспір»), постколоніальний роман (С. Рушді «Діти півночі», К. Ішігуро «Залишок дня») та «роман англійської ідеї» (Г. Свіфт «Уроки плавання», Дж. Барнс «Англія, Англія»). Своєрідний характер жанрів. Використання постмодерністських прийомів поетики: фрагментарність, монтажність, багаторівнева організація тексту, інтертекстуальність, полістилістичність тощо.

Творчість Дж. Фаулза у контексті європейської літератури др. пол. ХХ ст. Вплив філософії екзистенціалізму на творчість письменника. Місія творчої особистості і творчості в сучасному світі (романи «Колекціонер», «Маг»). Постмодерністський код роману

«Жінка французького лейтенанта»: деконструкція, постмодерністська чутливість, інтертекстуальність, гра, авторська маска, «смерть автора», читацька співтворчість. Постмодерністське сприйняття світу, де відсутні критерії цінностей і сенсу. Гра з вікторіанським романом та гра з читачем.

Творчий доробок Дж. Барнса («Папуга Флобера», «Як усе було», «Любов і т.ін.», «Передчуття кінця»). Роман «Історія світу в 10 ½ розділах». Проблема інтерпретації історії та її істинності. Скептичне ставлення до ідеї прогресу. Заперечення сенсу життя людства. Фрагментарність як конструктивний і філософський принцип постмодерністського мистецтва. Літературний текст як частина Тексту культури та історії. Використання прийомів монтажу та колажу в літературі постмодернізму та романі Барнса. Роль іронії, гротеску та сарказму у творі. Прийоми інтертекстуальності та метатекстуальності.

Література Німеччини. Постмодерні тенденції у творчості письменників епохи модернізму (пізнього Т. Манна, Г. Гессе). Творчість лауреата Нобелівської премії Гюнтера Грасса. Еволюція філософських та естетичних поглядів. Грасс як постмодерністський митець (за Д. В. Затонським). Роман «Бляшаний барабан», його жанрова особливість, тематика та проблематика. Тема формування і становлення особистості – провідна у творчості письменника. Ознаки «роману виховання» та «роману-притчі». Історія повоєнної Німеччини як клоунада та абсурдний фарс. Протиставлення світу дорослих та світу дитини як сюжетотворчий елемент в романі. Протест проти жорсткого світу облуди, розпусти та агресії дорослих. Двоплановість сюжету: поєднання умовного і реального, символічного і конкретного в романі. Засудження філістерського світу та відданість йому. Спонування читача до аналізу та роздумів. Образ бляшаного барабану.

Творчий доробок Патріка Зюскінда. Світоглядна та естетична концепція письменника. Роль Митця та Мистецтва у житті суспільства. Розвінчання модерністського міфу про можливість перетворення світу силою власного генія. П'єса «Контрабас». Монолог героя. Тема вічного мистецтва музики та сенсу життя. Особисте щастя та його складові. Тема самотності і кохання. Роман «Запахи». Псевдоісторичний роман-псевдетектив: синтез інтелектуальної прози та масової літератури. Тема Митця і Мистецтва в романі. Парфуми як гротескно-іронічна метафора мистецтва. Пошуки досконалості та ідеалу в романі. Інтертекстуальність роману: діалог з XVIII ст. та літературними попередниками. Ознаки постмодерністської поетики. Образ Гренуя. Повість «Голубка». Тема самотності людини у сучасному світі. Пан Іонатан Нобель – сучасна людина у футлярі. Багатозначність образу голубки. Свобода у житті сучасної людини. Проблема смерті та страху перед життям.

Швейцарська німецькомовна література. Творчість Макса Фріша. Проблема ідентичності людини самій собі в романах «Номо Faber» та «Нехай мене звать Гантенбайн». Роман «Номо Faber». Сумнів у світові, яким править логіка, розум і технічний прогрес. Образ пана Вальтера Фабера. Міф про Едипа та його переосмислення автором. Новаторський характер роману «Нехай мене звать Гантенбайн». Гра як провідний принцип побудови твору та його ідейна домінанта. Три іпостасі головного героя (Гантенбайн, професор Фелікс Ендерлін, чех Свобода). Проблематика твору: взаємовідносин чоловіка та жінки; етичного та соціального вибору; моральної атрофії та конформізму; втрати цілісності особистістю, самовідчуження. Тема «кінця історії» у повісті «Людина з'являється в добу голоцену». Образ пана Гайзера. Пошук сенсу життя людської цивілізації. Ідея децентрації та абсурдності існування людини та світу. Повість як притча про зникнення Людини.

Фрідріх Дюрренматт. Переосмислення античного міфу про Мінотавра в драматичній баладі «Мінотавр». Образ дзеркального лабіринту та чудовиська-жертви. Роздуми про майбутнє, екзистенційна тема абсурдності існування у повісті «Доручення, або Про спостереження спостерігача за спостерігачами». Повість «Зимова війна в Тибеті» як постмодерністський дискурс. Ідейний зміст та образна система твору.

Австрійська література. Творчість Крістофа Рансмайра. Роман «Останній світ». Міфологізація дійсності: пошук вічних образів античної міфології у сучасності. Створення паралелей між міфологічними та історичними постатями. Тема роману – «зникнення і реконструювання літератури». Інтертекстуальність роману: світ як безкінечний текст. Образ маргінального героя-митця Назона.

Література Італії. Співіснування художніх напрямів та течій у практиці італійської літератури у другій половині ХХ ст. Творчість А. Моравія, П. Вальпоні, І. Кальвіно та ін. Італо Кальвіно та італійський постмодернізм. Філософський роман-притча «Якщо однієї зимової ночі подорожній...» – «феєрична літературна гра». Роман – пародія на літературні стилі. Ознаки гіпертекстуальності в романі. Образи Читача і Читачки, їх функція у творі.

Умберто Еко як теоретик і практик постмодернізму. Робота вченого-семіотика, медієвіста, естетика, журналіста і романіста. Проблеми знака та інтерпретації у наукових роботах «Теорія семіотики», «Роль читача», «Межі інтерпретації». Збірки есе, присвячені проблемам масової культури: «Повний назад!: Гарячі війни і популізм в ЗМІ», лекція «Від Гуттенберга до Інтернету».

Реалізація теоретичних засад семіотики в романах У. Еко. Створення автором «еталонних» (за І. Ільїним) зразків постмодерністського роману. «Ім'я троянди» – роман про життя Слова. Ю. Лотман про роман. Співвідношення знаку і сенсу. Використання і спростування детективної схеми. Поетика історичного роману. Інтертекстуальність як засіб створення узагальненої картини світу. Роман як сукупність цитат, алюзій та ремінісценцій, як словесний лабіринт. Множинність інтерпретацій, залучення читача до інтелектуальної творчості. «Нотатки на берегах «Імені троянди»» – ключ до розуміння роману. Гра з філософськими та теологічними текстами в тексті твору. Світ як текст і сукупність знаків. «Маятник Фуко» – «колаж іронії, пародії та абсурду всього сучасного світу і людського буття в ньому» (М. Зубрицька), ілюстрація теорії можливих інтерпретацій. Роман як гіпертекст. Використання алюзій, цитат та ремінісценцій з усіх галузей людських знань. Роман як інтелектуальна гра. Пошук героями таємничої книги й абсолютних знань. План. Історія. Істина. Проблема пізнання і сенсу буття людини і людства.

Лекція 5-6. Постмодернізм у слов'янських літературах.

Особливості розвитку літератури слов'янських країн. Вплив радянської культури та ідеології на літературу країн Центральної, Східної та Південної Європи. Спільне й відмінне в «західній» та «східній» моделях постмодернізму.

Специфіка розвитку літератури країн колишньої Югославії. Сербська література. Творчість Милорада Павича як «першого письменника третього тисячоліття». Сенс і завдання художньої літератури. Проблема самоідентичності людини, народу, країни у творах Павича.

Роман М. Павича «Хозарський словник» як роман-лабіринт. Міф про Адама у проєкції світових релігій – сюжетна основа реконструйованого тексту. Хозарська історія як метафора долі світової культури. Реалізація в романі принципів гіпер- та метатекстуальності, нелінійності, фрагментарності побудови тексту. Гра з часовими зрізами. Полеміка про «хозарське питання» і композиція твору. Червона, Зелена і Жовта книги словника. Чоловіча та жіноча версії роману. «Філософія сновидіння» М. Павича. Герої «реальні» та «інфернальні». «Оповідання для комп'ютера та циркуля» М. Павича «Дамаскин». Література як інтеракція. Залучення читача до творення тексту. Візантійський культурний простір у творі. Православні координати твору. Образи «двох Іоаннів» – Дамаскина та Лествичника. Моральна проблематика твору: проблеми гріховності та спокути, відповідальності за власні вчинки та вчинки батьків, взаємоповаги тощо.

Література Чехії. Своєрідність розвитку чеської літератури у др. пол. ХХ ст., опозиція «органічної» та «неорганічної» культур. Творчість Мілана Кундери як чеського та французького письменника й есеїста. Естетика «нового роману» М. Кундери та його екс-

периментальна форма. Кундера про романний жанр в теорії та на практиці: «роман досліджує не реальність, а екзистенцію». Літературно-філософські есе «Мистецтво роману» та «Порушений заповіт». Роман «Нестерпна легкість буття». Філософська проблематика роману і його назва. Означення морально-етичних та суспільно-політичних проблем: поняття «легкості» і «тягаря» буття і проблема відповідальності людини перед іншими, собою та суспільством; переосмислення протиставлення душі і тіла; кітч і тоталітарні режими. Постмодерністська поетика твору. Тематика та проблематика роману М. Кундери «Безсмертя». Багатоаспектність поняття безсмертя. Його виразно-розповідні та есеїстичні форми втілення. Полістилістичність роману. Постмодерністська поетика твору. Гра з літературною традицією та читачем. Поєднання вигаданих та реальних персонажів: Аньєс, Гете, Хемінгуей та ін.

Особливості розвитку російської літератури з кінця 60-х рр. ХХ ст. Зростання інтересу до модерністських художніх систем. Послаблення соцреалістичної парадигми. Проза «нової хвилі» кінця 80-х – початку 90-х рр. Образи героїв-аутсайдерів та епатажні прийоми їх створення. Творчий добуток В. Єрофєєва, Т. Толстої, Л. Петрушевської та ін. Своєрідність постмодернізму в російській літературі (іронія, пародійний характер творчості, гра як принцип тощо). Еволюція російського постмодернізму у творчості В. Пелевіна, В. Сорокіна, Т. Толстої та ін. Неоднозначність інтерпретацій творчості Віктора Пелевіна. Пострадянська дійсність і пострадянська людина в романах «Generation П», «Життя комах» та ін. «Чапаєв і Пустота» як постмодерністський роман. Іронічний та пародійний модус роману, гра з образами і міфами радянської дійсності, ідеології та культури.

Творчий феномен Й. Бродського. Зв'язок лірики поета з поезією Срібного століття. Сприйняття «світу як тексту» в поезії Бродського. Поезія Л. Рубінштейна та Т. Кібірова: спільне й відмінне. Гра с текстами та традиціями. Поетичний твір як центонна форма.

Лекція 6. Сучасна література країн Латинської Америки.

Інтенсивний розвиток латиноамериканської літератури в другій половині ХХ ст. Своєрідний характер латиноамериканського типу художньої свідомості. Синтез індіанської, африканської та європейської художніх традицій в літературах країн Латинської Америки.

Художня природа та особливості латиноамериканського роману. «Магічний реалізм» та творчість Габрієля Гарсія Маркеса. Роман «Сто років самотності». Міфопоетика твору. Синтез предметної реальності та міфу. Метафоричність і символічність твору. Проблема неobaroko. Поєднання західноєвропейської модерністської традиції та національного міфопоетичного бачення в оповіданні «Стариган із крилами». Образ янгола.

Хорхе Луїс Борхес – видатний аргентинський письменник. Формування світогляду, релігійно-філософських та естетичних поглядів. Специфіка впливу західноєвропейської культури. Слепота та бібліотека у житті та творчості Борхеса. Образи ризоми, лабіринту, дзеркала, сну. Співвідношення тексту і реальності в новелах та есе Борхеса («Виправдання каббали», «Письмена бога», «Вавилонська бібліотека», «Сад з розгалуженими стежками», «Безсмертний», «Три версії зради Іуди» тощо). Проблема «тексту в тексті» (діалог з Вольтером, Достоевським, Свіфтом та ін. митцями). Особливості жанрової природи творів автора та їх стилістики. Містика, фантастика, іронія, «цитатне мислення», інтертекстуальність, фрагментарність, колажність, гра з часом тощо.

Хуліо Кортасар. Формування філософсько-естетичних та світоглядних засад творчості. Форми і функції фантастики в прозі Х. Кортасара. Категорія «гри» та її варіативність в естетиці та поезії письменника: гра як метод художнього перетворення реальності та «сутнісна діяльність людської особистості». Роман «Гра в класи». Гра як об'єкт зображення та композиційний принцип організації тексту. Система персонажів та сенс пошуків Олівейри у розкритті головного конфлікту. Нонкомформізм як ідейний стрижень роману. Теорія

«карнавалізації» життя. Мовні та стилістичні ігри зі словом: інтертекстуальність, цитатія, алюзії, ремінісценції (Кітс, Колрідж, По, Нерваль).

Лекція 7. Сучасна література США.

Засвоєння літературою США нової європейської теорії постструктуралізму і практики постмодернізму наприкінці 70-х – на початку 80-х рр. Особливості літературного процесу другої половини ХХ ст. у США. Естетика школи «чорного гумору», формування контр-та посткультурних явищ.

Курт Воннегут – майстер сатиричної прози. Проблема бездуховності та дегуманізації суспільства у творчості письменника. Гротескно-сатиричне зображення цивілізації в романі-антиутопії Курта Воннегута «Колиска для кішки». Проблема відповідальності вчених за власні відкриття перед цивілізацією. Образ вченого-фізика Ф. Хоніккера. Пошук істини та її відносність. Релігія Боконона як іронічно-ілюзорний спосіб виходу із кризи й абсурду світу. Образ сучасної цивілізації в романі: тоталітаризм у політиці, ідеології та духовному житті. Специфіка композиції роману і стиль письменника. Антивоєнний пафос роману «Бійня № 5, або Хрестовий похід дітей». «Телеграфно-шизофренічний» стиль письма К. Воннегута. Використання засобів фантастики та гротеску, іронії та сатири.

Американська література «чорного гумору». Кен Кізі. Провідна тема творчості письменника – протистояння особистості натиску антигуманної цивілізації з фальшивими цінностями. Роман «Політ над гніздом зозулі» – бунт проти системи, роман проти уніфікації особистості суспільством споживацтва та бездуховності.

Своєрідність постмодернізму США.

Джон Барт – видатний представник сучасної американської літератури. Романи «Плавуча опера» та «Кінець шляху» в контексті літератури «чорного гумору». Абсурд як «повсякденна реальність». Ознаки постмодерністського дискурсу у творах «Продавець дурману», «Козеня Джайлс». Триптих «Химера». Міфи про Шахерезаду, Персея і Белле-рофонта та їх інтерпретація. Паралелізм між текстом і життєтворенням. Засоби бурлеску, травестії, пародії, гіперболи, іронії в романі. Визнання письменника університетськими колами.

Проза Дональда Бартельма. Роман «Білосніжка» як постмодерністський твір. Гра з читачем, інтертекстуальність, подвійний код, прийоми пародії, іронії, гротеску в романі.

Томас Пінчон – лідер американського постмодернізму. Складність художньої структури й авторської позиції в романах «V», «Виголошується лот 49», «Райдуга гравітації» та ін.

Література

1. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. 2-е видання, доповнене. – Львів: Літопис, 2002. – 832 с.
2. Енциклопедія постмодернізму. Пер. з англ. В. Шовкун / За ред. Ч. Вінквіста та В. Тейлора: Наук. ред. пер. О. Шевченко. – К.: Вид-во С. Павличко «Основи», 2003. – 503 с.
3. Бігун Б. Нариси про літературу постмодернізму / Б. Я. Бігун // Зарубіжна література. – 2000. – № 29–32. – С. 7–50.
4. Бульвінська О. І. Національні особливості європейських постмодерністських літератур / О. І. Бульвінська // Всесвітня література та культура. – 2007. – № 10. – С. 5–9.
5. Висоцька Н. Література США та ідеї мультикультуралізму / Н. Висоцька // Вікно у світ. – 1999. – № 5. – С. 122–132.
6. Гундорова Т. Висока культура і популярна культура: слов'янський контекст / Т. Гундорова // Слово і час. – 2008. – № 9. – С. 52–63.
7. Денисова Т. Н. Історія американської літератури ХХ ст. / Т. Н. Денисова. – К.: Довіра, 2002. – 318 с.

8. Затонский Д. В. Модернизм и постмодернизм. Мысли об извечном коловращении изящных и неизящных искусств / Д. В. Затонский. – Харьков: Фолио, 2000. – 256 с.
9. Киченко О. Європейський постмодернізм: витоки і сучасна літературна традиція / О. Киченко // Всесвіт. – 2004. – № 5–6. – С. 24–26.
10. Липовецкий М. Н. Русский постмодернизм. (Очерки исторической поэтики) / М. Н. Липовецкий. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1997. – 317 с.
11. Філоненко С. Не творчість, а індустрія / С. Філоненко // Всесвітня література в сучасній школі. – 2010. – № 1. – С. 11–15.
12. Французька п'єса ХХ століття. Театральний авангард / Упоряд. О. Буценко; Передм. В. Скуратівського. – К.: Основи, 1993. – 511 с.
13. Хассан І. Культура постмодернізму / І. Хассан // Вікно у світ. – 1999. – № 5. – С. 99–111.

Методические разработки к предмету «Современный литературный процесс» содержат перечень базовых тем лекций и основных положений курса, предназначенного для студентов-филологов и будущих учителей зарубежной литературе средней школы. Тематический материал представлен как обзорными темами, так и посвященными отдельным персоналиям – наиболее известным представителям современной литературной парадигмы.

Ключевые слова: *современный литературный процесс, постмодернизм, массовая литература.*

Methodical developments to the subject “Modern literary process” contain a list of basic topics of lectures and the main provisions of the course, intended for students of philology and future teachers of foreign literature of secondary schools. The case material is presented both by the review topics and by dedicated individuals - the most famous representatives of the modern literary paradigm.

Keywords: *modern literary process, postmodernism, mass literature.*

С.Н.ВЛАСЕНКО

Е.К.ПРИЩЕПА

Київський національний лінгвістичний університет

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ КУРСУ РУССКОГО ЯЗЫКА ТЕМА: «ЗОЛОТАЯ ОСЕНЬ»

У статті представлена методична розробка з практичного курсу російської мови на тему золоті осені. Основна увага приділяється засвоєнню лексики, пов'язаної з природними явищами осені.

Ключові слова: *лексика, засвоєння лексики, закріплення граматичного й лексичного матеріалу.*

Цель урока: Понятие словосочетания прилагательного и существительного. Усвоение лексики, связанной с природными явлениями осени. Закрепление грамматического и лексического материала за два месяца учебы.

Оборудование: Иллюстративный материал об осени, запись песен об осени, листья, осенние цветы, фрукты и овощи.

Первый этап

Наиболее эффективная форма работа на этом этапе – мини диалоги преподаватель – студент.

Преподаватель: Вспомните (вспоминать–вспомнить), какие есть времена года (сезоны)?

Студенты: Зима, весна, лето и осень.

П: Какое сейчас время года?

С: Сейчас осень.

Просмотр иллюстраций на интерактивной доске и комментировании преподавателя.

П: На какой картинке вы видите: **осенний день, осеннее утро, осенью красиво**.
Выберите на своем гаджете иллюстрации, по теме **ОСЕНЬ**

Студенты выбирают иллюстрации на своих гаджетах и показывают группе.

П: Давайте поговорим об осенней погоде. Кто хочет рассказать нам об осенней погоде в Украине? Какая осенью погода в Киеве? А какая осенью погода в вашей стране?

С: В Киеве осенняя погода Дождливая, пасмурная, холодная, туманная, влажная, ветреная, сырая.

Какие осенние месяцы вы знаете? – Сентябрь, октябрь, ноябрь.

Какая погода в сентябре? – Теплая, сухая, солнечная.

Какая погода в октябре? – Прохладная, пасмурная, дождливая, ветреная.

Какая погода в ноябре? – Холодная – и тоже пасмурная, дождливая, туманная, ветреная.

А какая сегодня погода? (Показываем таблички с фразами).

Идет дождь, дождливо, дождливый день, дождь.

Ветренный день, ветрено, ветер, дует ветер.

Туманный день, туманно, туман, стоит туман.

Сегодня есть солнце? Солнечный день, солнечно, светит солнце? – Нет.

Какая погода осенью в ваших странах?

Какая ваша страна? – Китай, Иран, Корея, Турция, Алжир и т.д.

Какая в Китае/Иране/Корее/Турции погода осенью? – Сухая, теплая, жаркая, дождливая, холодная, туманная, ветреная.

2. Осень – это холодно, дождливо, пасмурно. Студенты болеют. Надо есть витамины. Витамины – это овощи и фрукты.

Какие вы знаете овощи?

Какие вы знаете фрукты?

Где мы покупаем овощи? – В магазине, в супермаркете, на рынке.

Осенью мы собираем урожай. Урожай – это овощи и фрукты. Давайте повторим глагол **«собирать»**.

(на доске)

Я собираю	Мы собираем
Ты собираешь	Вы собираете
Он/она собирает	Они собирают

Мы собираем урожай. Мы собираем овощи и фрукты.

Где мы собираем овощи? – На поле.

Где мы собираем фрукты? – В саду.

Мы собираем (что?) урожай (где?) на поле или в саду (когда?) осенью.

Какие овощи мы собираем осенью в Украине?

Картошку, капусту, морковь, свёклу, тыкву, лук.

А как свёклу называют в Украине? – Буряк!

А как называют в Украине лук? – Цибуля!

Какая эта морковь? – Оранжевая. Какая эта свёкла? – Красная (бордовая?).

Эта морковь большая или маленькая?

Скороговорка: Овощи тащи – будут щи (будет борщ)

3. А какие фрукты мы собираем осенью в Украине?

Яблоки, груши, виноград.

Какое это яблоко? – Красное!

А какое еще есть? – Зеленое, желтое, большое, маленькое, спелое, сладкое, кислое.

А какая груша? – Желтая, зеленая, большая, маленькая, сочная, сладкая, свежая, твердая, мягкая.

Какие еще фрукты мы покупаем в магазине, на рынке в Украине? – Бананы, киви, хурму, апельсины, мандарины, лимоны. – А их собирают в Украине осенью? Это украинские фрукты? – Нет.

Давайте играть!

Давайте повторим глагол «играть»! (на доске):

Я играю	Мы играем
Ты играешь	Вы играете
Он/она играет	Они играют

На чем мы можем играть? – На пианино, на скрипке.

Во что мы можем играть? – В футбол, волейбол, баскетбол, пинг-понг, шахматы, теннис.

Где мы можем играть? – Дома, в парке, в саду, в лесу, на стадионе, в аудитории, в классе, на уроке.

Мы будем играть на уроке! Мы будем говорить, какие это овощи и фрукты, но не будем смотреть! (На столе лежат овощи и фрукты. Студенту завязывают глаза и он должен на ощуп сказать, какой у него в руках овощ или фрукт).

Молодцы! Мы с вами повторили фрукты и овощи, повторили цвета, поиграли.

Мы собрали урожай!

4. Что еще можно собирать осенью? (*Показываем листья*)

Осенью можно собирать листья! Какие эти листья? – Желтые (как золотые), красные, коричневые, зеленые, большие, маленькие. Это осенние листья.

Где мы собираем листья? – В парке, в саду, в лесу.

Что еще мы можем собирать в лесу? – Грибы, шишки, орехи.

Скороговорка: Под ногами в листопад листья жёлтые шуршат.

Шелест шелестит листвою,

Шёпот шепчется с травой.

Давайте сейчас споем песню «Листья желтые»!

Листья желтые медленно падают...

(Песня «Листья желтые»)

Молодцы!

Какую песню мы спели? – Листья желтые. Желтый – это цвет. Давайте сейчас повторим цвета. Какие есть цвета?

Желтый (как золотой), красный, оранжевый, коричневый, зеленый – это что? Это цвета.

А что это? (*показываем на хризантемы*) – Это цветы!

Цвет – цвета. Цветок – цветы.

А вы знаете, как называются эти цветы? Эти цветы называются хризантемы!

Какие они? – Они большие, желтые, белые, красные, красивые. Это осенние цветы.

У нас есть студентки, которые любят цветы. Они прочитают сейчас стихи о цветах.

Осенние последние цветы... Они красивые, они немного грустные. Холодный дождь их поливает с высоты И скоро в нашем парке станет пусто. Еще цветут осенние цветы	Бордовые и синие, и белые. Так мало времени у них, чтобы цвести: Летят снежинки первые, несмелые
---	--

Хризантемы – это осенние цветы. Они цветут осенью. Хризантемы цветут осенью, когда на улице прохладно, когда на улице холодно.

Какую одежду мы носим осенью? Мы носим теплую осеннюю одежду. (Пишем). Мы носим куртку (она), пальто (оно), шапку (она), шарф (он).

Какая эта куртка? – Теплая, черная, синяя и т.д.

Какой этот шарф? – Зеленый, красный, серый, длинный и т.д.

Какое это пальто? - Коричневое, красное, короткое, длинное, теплое.

5. Расскажите об осени в Киеве. Преподаватель вместе со студентами составляет текст и пишет его на доске, затем студенты переписывают текст в тетрадь.

Осенний Киев очень красивый. Светит солнце. По небу плывут облака. Мы гуляем в парке. Листья на деревьях зеленые, желтые, красные. Они медленно падают на землю. На земле желтый ковер из листьев. Это время называется «золотая» осень. Мне очень нравится Киев осенью!

6. Заключение: студент читает строфу из стихотворения Н.Ушакова «Киев осенний». В синеве каштаны, липы, клены.

Лист каймой очерчен золотой.

Киев, Киев, город наш зеленый,

Тронутый осенней красотой.

На такой лирической ноте наш урок-повторение заканчивается. Все вы молодцы, спасибо вам за хорошую работу на уроке!

В статье представлена методическая разработка по практическому курсу русского языка на тему золотой осени. Основное внимание уделяется усвоению лексики, связанной с природными явлениями осени.

Ключевые слова: лексика, усвоение лексики, закрепление грамматического и лексического материала.

The article presents a methodical development on the practical course of the Russian language on the theme of the golden autumn. The focus is on the assimilation of vocabulary associated with the natural phenomena of autumn.

Keywords: vocabulary, learning vocabulary, fixing grammatical and lexical material.

Е.В. ЛИСЮЧЕНКО

Київський національний лінгвістичний університет

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА РАСШИРЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ С ПОМОЩЬЮ ДВУЯЗЫЧНОГО ГЛОССАРИЯ

У статті представлена методична розробка по розширенню лексичної компетенції студентів-медиків за допомогою глосарію двомовності. Основна увага приділяється проблемі навчання студентів-інофонів за допомогою мови-посередника.

Ключові слова: студенти-інофони, засвоєння лексики, лексикографічна робота, кейс-глосарій.

Сегодня все шире и шире используется обучение студентов-инофонов с помощью языка-посредника. Обсуждение эффективности или неэффективности этого метода обучения, не входит в задачи данной статьи. Чаще всего этот метод используется в Украине при обучении студентов-медиков. Это обусловлено большим количеством информации по специальности, которую необходимо усвоить студентам. Зачастую у преподавателя нет возможности и времени работать с помощью только коммуникативного метода.

Большое значение в формировании профессиональных компетенций студентов-инофонов имеет лексическая и лексикографическая работа. При отборе лексических и грамматических средств в первую очередь выбираются те, которые обеспечивают возможность коммуникативной деятельности в данной сфере общения, в данной профессии, в данной ситуации. Коммуникативные ситуации предполагают прежде всего такую форму общения как диалог. Во время диалога в различных ситуациях актуализируются те или иные фрагменты речи, необходимые в данных условиях. Это могут быть как уже знакомые, известные коммуникативные конструкции, так и абсолютно новые, тематически ориентированные реплики. Акт коммуникации всегда предполагает внутреннюю установку говорящего и обратную связь с целевой аудиторией. На продвинутом этапе обучения, когда студенты уже знакомы с базовой лексикой, задача преподавателя максимально корректно ввести в активный словарный профессиональную лексику. При этом чаще всего англоговорящие студенты на занятиях по русскому языку активно используют автоматические переводчики в гаджетах. Однако, перевод в таких случаях не всегда корректен и правилен. Выходом из данной ситуации, на наш взгляд, стало использование кейс-гlossария, который включает с себя слова и словосочетания с параллельным русско-английским переводом, которые объединены в лексико-семантические группы.

Предлагаемый кейс-гlossарий включает в себя восемь лексико-семантических групп: терапия, гастроэнтерология, кардиология, педиатрия, офтальмология, неврология, отоларингология, травматология. Кейс используется студентами как для аудиторной, так и для самостоятельной работы.

Тема 1

Терапия

Профессия	Occupation, profession
общий стаж работы	total years
место работы	of service place of employment
Семейное положение	Family status
замужем,	got married
не замужем,	single
женат,	married
холост (-ой),	single
в разводе	to be divorced [from]...
ЖАЛОБА (-Ы) [БОЛЬНОГО]	[PATIENT'S] COMPLAINT(S)
настоящая жалоба	present complaint
жалоба	complaint of...
на... жаловаться на..	to complain of...
Вы говорите на английском (немецком, французском, испанском) языке?	Do you speak English (German, French, Spanish)?
Фамилия, имя?	What is your full name?
Напишите, пожалуйста.	Will you write it here, please?
Сколько вам лет? (Ваш возраст?)	How old are you? (Your age?)
Напишите цифрой	Write the number
Ваша национальность?	What's your nationality?
Какое у вас образование?	What's your education?
Кто вы по профессии?	What is your profession?
Где вы работаете?	Where do you work?
Что вы делаете?	What do you do?
(Кто вы по профессии?)	(What is your occupation?)
Какой работой вы занимаетесь?	What work are you engaged on?
Вы на пенсии?	Are you on a pension?

Вы на пенсии из-за вашего возраста или здоровья?

Вы инвалид?

Вы инвалид какой группы?

Ваш домашний адрес?

Адрес вашей работы?

Ваш домашний (рабочий) телефонный номер?

Дата рождения?

Место рождения

На что жалуетесь?

Что [еще] беспокоит?

Что вас привело в больницу?

Как вы себя чувствуете?

Есть еще какие-нибудь жалобы?

Жалоб нет?

Никаких жалоб?

Когда появились первые признаки левания?

Как давно вы болеете?

Как вы лечились с привода своей болезни?

В чем состояло ваше лечение?

Какие заболевания у вас были в прошлом?

Какие болезни вы перенесли в детстве: (в детском возрасте)?

Какими детскими болезнями вы болели?

Вы болели скарлатиной (корью, ветряной оспой, краснухой, коклюшем, инфекционным паротитом)?

Вы болели венерическими заболеваниями (малярией, сахарным диабетом)?

У вас не было инфекционных заболеваний, туберкулеза, сифилиса, серьезных приступов, припадков?

Вы болели какими-нибудь серозными заболеваниями прежде?

Вы лежали когда-нибудь в больнице, если да, то по поводу чего?

У вас есть повышенная чувствительность к каким-нибудь лекарствам?

У вас была (есть) необычная реакция на лекарства, сыворотки?

Вы курите? Сколько сигарет в течение дня вы выкуриваете?

У вас есть пристрастие к наркотикам (спиртным напиткам, какому-нибудь лекарству)?

Какие вредные производственные условия на вашем предприятии?

С какого возраста вы начали работать?

Где и кем?

Сколько лет вы работаете на предприятии (по данной профессии)?

Почему поменяли работу?

Какие санитарные условия на работе?

Работа в ночное (дневное) время?

(Вы дежурный-работник)

Are you on a pension because of your age or your health?

Are you an invalid?

You have a disability which group?

Your home address, please.

Your business address?

Your home (business) telephone number.

[What's] your date of birth?

[Your] place of birth?

What is your complaint?

What [else] is wrong with you?

What's brought you to the hospital?

How do you feel?

Any other problems?

No complaints whatever?

No complaints?

When did the first symptoms appear?

How long have you been ill?

Were you treated about your illness?

What was the treatment?

What diseases have you had in the past?

What diseases did you have as a child?

What childhood diseases did you have?

Have you ever had scarlet fever (measles, chickenpox, rubella, whooping cough and mumps)?

Have you ever had a venereal disease (malaria, diabetes mellitus)?

Have you ever had an infectious disease, tuberculosis, syphilis, heart attacks, fits?

Have you been seriously ill before?

Have you ever been in hospital, if yes, for what reason?

Are you allergic to any drugs?

Have you had (have you) any unusual reaction to any drug, serum?

Do you smoke? How many cigarettes a day do you smoke?

Have you a narcotic habit (an excessive drinking habit, some drug habit)?

What industrial hazards are there at your place of work?

At what age did you begin working?

Where and what?

For how many years have you been working at this place (in this profession)?

Why have you changed your work?

What are the sanitation conditions at your work?

Do you work at night (in the daytime)

(Are you a shift-worker)?

У вас есть дети? Сколько?
Дети здоровы?
Ваши родители живы, умерли?
От чего они умерли? В каком возрасте?
В вашей семье кто-нибудь (был) серьезно болен?

В вашей семье были (есть) больные туберкулезом
(сифилисом, раком, сахарным диабетом, заболеваниями
почек, сердца, желудка, бронхиальной астмой, септической
лихорадкой, эпилепсией, гипертонией, алкоголизмом

У вас в семье есть (были) душевнобольные или
покончившие жизнь самоубийством?
В вашей семье еще кто-нибудь подобные жалобы?

ОБЩЕЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ БОЛЬНОГО

МЕТОДЫ ОБЪЕКТИВНОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ БОЛЬНОГО

аускультация, выслушивание
сравнительная аускультация
выслушивать стетоскопом
пальпация
баллотирующая пальпация
бимануальная пальпация
глубокая пальпация
скользящая пальпация
легкая пальпация
осторожная пальпация
поверхностная пальпация
сравнительная пальпация
пальпировать
реагировать на пальпацию [при надавливании]
голосовое дрожание
определение голосового дрожания

Do you have children? How many?
Are your children well?
Are your parents living or dead?
What caused their death? At what age?
Is anyone in your family seriously ill?
(Has anyone in your family been seriously ill?)
Is there any history of tuberculosis (syphilis,
cancer, diabetes mellitus, kidney disorders, heart
diseases, stomach disorders, bronchial asthma,
hay fever, epilepsy, hyper, tension, alcoholism)
in your family?
Has there been anyone in your family who is
(was) insane or committed suicide?
Is there anybody in your family who has similar
complaints?

GENERAL EXAMINATION OF A PATIENT

METHODS OF PATIENT'S OBJECTIVE INVESTIGATION

auscultation
comparative auscultation
to listen to with a stethoscope
palpation
balloting palpation
bimanual palpation
deep palpation
sliding palpation
light palpation
gentle palpation
superficial palpation
comparative palpation
to palpate
to feel pain [on pressure]
vocal fremitus
vocal fremitus palpation

Как показала апробация материалов кейса-гlossария на практических занятиях по русскому языку со студентами-инофонами, его использование в значительной мере упрощает усвоение профессиональной лексики. Умение студентов самостоятельно эффективно использовать учебные возможности, учебные ситуации, связанные с избранной специальностью, способствует совершенствованию речевых навыков студентов, углублению не только языковых, но и профессиональных знаний.

Литература

1. Абрамова Е.К., Лисюченко Е.В. Учебный словарь-справочник: глагольное управление / Е.К. Абрамова, Е.В.Лисюченко. – К., 2011. – 103 с.
2. Куриленко В.Б. Говорим о медицине по-русски / Куриленко В.Б., Титова Л.А., Смолдырева Т.А., Макарова М.А. – М., 2013. – 387 с.
3. Misnyk N., Paliy M. The scientific term and its central role in future specialist's professional language studying // Proceedings of the 1st International Sciences Congress "Fundamental and Applied Studies in America, EU and CIS countries". International Agency for Development of Culture, Education and Science. Canada, Toronto, 2014. – P. 287–290.

4. Петров Б.Р., Овдеенко А.В., Петрова И.П. Практический русско-английский медицинский разговорник / Б.Р.Петров, А.В.Овдеенко, И.П.Петрова. – К., 1979. – 207 с.

В статье представлена методическая разработка по расширению лексической компетенции студентов-медиков с помощью глоссария двуязычия. Основное внимание уделяется проблеме обучения студентов-инофонов с помощью языка-посредника.

Ключевые слова: студенты-инофоны, усвоение лексики, лексикографическая работа, кейс-глоссарий.

The article presents a methodological development on the expansion of the lexical competence of medical students using the glossary of bilingualism. The main attention is paid to the problem of teaching students-foreigners with the help of an intermediary language.

Keywords: foreign students, vocabulary learning, lexicographical work, case glossary.

И. Н. НЕЧИТАЙЛО

Киевский национальный лингвистический университет

МОТИВЫ АКТИВИЗАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЛЕКЦИИ ПО ЛЕКСИКОГРАФИИ

Розглянуто проблему активізації навчання іноземних студентів-філологів на лекціях з лексикографії російської мови. Розкрито потенціал лекції для формування інтересу слухачів, розвитку їхніх дослідницьких здібностей, спонукання до енергійної пізнавальної діяльності. Як приклад наводиться план лекції «Структура словника та устрій словникової статті».

Ключові слова: активізація навчальної діяльності іноземних студентів-філологів, лекції з лексикографії російської мови, мотиви активізації навчання.

Последнее десятилетие преподаватели русского языка имеют возможность наблюдать, как изменилась манера мышления и поведения иностранных студентов-филологов, активно вовлеченных в систему координат современного мира. И это не могло не отразиться на структуре процесса преподавания дисциплин лингвистического цикла, повышении требований к учебно-методическому уровню вузовских программ, посвященных освоению теоретических и практических знаний не просто будущими учителями-русистами, но специалистами широкого профиля, знакомыми с научными достижениями, учебной литературой, словарной деятельностью страны изучаемого языка.

Авторы программы по лексикографии кафедры русского языка и литературы КНЛУ провели анкетирование и выяснили, что во время учебы студенты-иностранцы второго курса пользуются только электронными переводными словарями, 8% учащихся знакомы с толковыми словарями и словарями синонимов русского языка, а наличием каких-либо словарей в своей семье могут похвастать лишь 60% опрошенных. Обстоятельства социального, научного, учебного характера обусловили **актуальность** настоящего преподавательского исследования, поскольку стало понятно, что требуются особые формы работы с нашей студенческой аудиторией, чтобы не только заинтересовать слушателей предметом, но также и активизировать усвоение ими лексикографических знаний и умений, сделать словари неотъемлемой частью их жизни. Поэтому при составлении учебно-методического комплекса «Лексикографические источники русского языка» были учтены современные целевые ориентиры и ценностные основы познавательной деятельности студентов, приехавших к нам из других стран, уровень их подготовки и способностей, откорректирован характер мотивации в соответствии с образовательными потребностями аудитории.

Десятидневный лексикографический курс, нацеленный дать студентам представление о системе лингвистических словарей, о словарях разных типов, об основных

вопросах лексикографической теории и практики, а также научить их пользоваться словарями разных типов и проводить их профессиональный анализ, распределен нами на 5 содержательных модулей. К каждой из 5 лекций разработаны презентации «Лексикография как аспект изучения языка», «Макро- и микроструктура словаря», «Функциональные типы словарей лексического уровня», «Функциональные типы словарей других уровней», «Современная русская лексикография». Из информационно-методических материалов, размещенных на сайте факультета славянской филологии, студенты узнают о содержании практических занятий: «Теоретические и практические основы типологии словарей», «Словари «лексического» типа в синхронии и диахронии», «Принципы строения словарей «нелексического типа», «Методы работы со словарями разных типов», «Основные задачи лексикографии на современном этапе». Учитывая многонациональный характер студенческих групп, их острую состязательность и горячее желание представителей разных стран чем-либо выделиться, преподаватель предлагает учащимся включиться в интерактивную творческую работу прямо на лекции. Это и конкурс вопросов / ответов по теме занятия, и поддержание беседы по лексикографическим проблемам, и комментирование таблиц и схем, обсуждение статей модуля, поиск слов и их представлений в словарях, выступление с докладом или сообщением о каком-либо интересном лексикографическом продукте и т.д. Интерес к предмету вызывает желание учащихся выступить на заседании студенческого научного кружка «Планета изучает русский язык», расширить знакомство с лексикографическими источниками и их историей.

Особенно интересным, по замыслу авторов, станет комплекс самостоятельных работ, отражающих деятельность выдающихся лексикографов, лексикографические произведения разных этапов развития словарного дела, композицию словарей множества типов, зоны словарной статьи, метаязык лексикографии, сравнительный анализ словарей, а также возможности национальных корпусов. Как показал двухлетний опыт чтения курса, именно возможность проявить себя, сообщив о собственных словарных находках, об их соответствиях в словарях родной страны и т.п., создает благоприятный эмоциональный настрой для творческого взаимодействия с лектором. Замечено, что решение непосредственно на лекции несложных задач, направленных на разнотипные исследовательские действия со словарями, в большинстве случаев формирует положительное отношение к учению, является серьезным активатором познавательной деятельности ребят.

Знакомство с кратким конспектом одной из таких лекций позволяет продемонстрировать способы вовлечения студентов в учебную ситуацию.

Тема лекции: Структура словаря и устройство словарной статьи.

Дисциплина: Лексикографические источники русского языка.

Преподаватель: проф. Нечитайло И.Н.

Слушатели: студенты II курса, группы Сл01(МЛ)-16, Сл02(МЛ)-16.

Время проведения: 2017–2018 учебный год, II семестр.

Цель работы:

1) изложить сведения, направленные на усвоение теоретических основ современной лексикографии: ознакомить студентов с устройством словарей разных типов, показать своеобразие словарей активного типа, объяснить структуру словарной статьи;

2) сформировать навыки использования словарей в речевой практике для повышения речевой культуры студентов.

Студент должен уметь: а) определять тип словаря по содержанию лингвистического материала, по объекту описания, по расположению материала и т.п.; б) ориентироваться в основных словарях каждого типа; правильно пользоваться словарями.

Студент должен уметь: а) определять тип словаря по содержанию лингвистического материала, по объекту описания, по расположению материала и т.п.; б) ориентироваться в основных словарях каждого типа; правильно пользоваться словарями.

Оснащение лекции:

презентация «Микро- и макроструктура словаря. Метаязык словаря»

раздаточный материал (карточки с образцами словарных статей),

словари русского языка:

– Ахманова О. С. Словарь омонимов русского языка. – М.: Изд-во: Русский язык, 1986;

– Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка. – М.: Издательство ЭТС, 1995;

– Борунова С. Н., Воронцова В. Л., Еськова Н. А. Орфоэпический словарь русского языка / Под ред. Р. И. Аванесова. – М.: АСТ, 1989;

– Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1. – СПб.; М., 1880. Т. 2. – СПб.; М., 1881; Т. 3, 4. – СПб.; М., 1882. (4 изд.; репр. – М., 1989);

– Красных В. И. Паронимы в русском языке. Самый полный толковый словарь: более 3500 паронимов, около 1500 паронимических рядов. – М.: Астрель: АСТ, 2010;

– Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – 2-е изд., доп. – М.: Рус. яз., 2000;

– Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002;

– Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд. – М.: Рус. яз., 1990;

– Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. – М.: ООО А ТЕМП, 2006;

– Словарь синонимов: Справочное пособие / Под ред. А. П. Евгеньевой. – Л.: Наука, 1975;

– Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь. Русская морфемика. – М.: Школа-Пресс, 1996;

– Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка в двух томах: Ок. 145000 слов. – М.: Русский язык, 1985. – Т.1,2;

– Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов (отв. редактор академик РАН Н.Ю. Шведова). – М.: Азбуковник, 2008.

– Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х т. – М.: Прогресс, 1986–1987;

– Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. – М.: Сов. энциклопедия, 1967 (7-е издание, М., 2006).

– Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка. – К.: Радянська школа, 1979.

Ход занятия

I. Сообщение темы занятия.

Тема сегодняшней лекции – «Устройство словаря и структура словарной статьи». Мы поговорим, как устроен словарь, о чем можно узнать из его статей, познакомимся с основными понятиями лексикографии, откроем для себя ее метаязык.

II. Актуализация знаний студентов.

Предлагаю одной группе студентов задать вопросы по предыдущей теме, а второй группе – ответить на них. Например:

Что изучает лексикография? (*Это раздел языкознания, занимающийся вопросами составления словарей и их изучения*).

Что такое словарь? (*Это книга слов (и других языковых единиц) с информацией об их значении, употреблении, строении, происхождении или переводе*)

Какие типы словарей вы помните? (*Энциклопедические и лингвистические, толковые и переводные, терминологические и словари трудностей, словари иностранных слов и этимологические, словари синонимов и орфографические*).

Для чего нужны словари? (*Словари помогают нам ориентироваться в мире слов, обогащать свой словарный запас, свою речь. С помощью словарей мы узнаем новую информацию и становимся более грамотными. Толковый словарь нужен, чтобы узнавать значение незнакомых слов, словарь синонимов – чтобы правильно подобрать близкое по значению слово и расширить свой словарный запас, словарь антонимов – чтобы подобрать противоположное по значению слово. Орфографический словарь нужен для того, чтобы правильно писать и правильно говорить*).

Приведите примеры словарей разных типов. (*Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. Горбачевич К. С. Словарь синонимов русского языка. Львов М. Р. Школьный словарь антонимов русского языка. Введенская Л.А., Колесников Н.П. Учебный словарь омонимов русского языка. Введенская Л.А., Колесников Н.П. Учебный словарь паронимов русского языка, Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Срезневский И.И. Материалы к словарю древнерусского языка и др.*).

III. Мотивация учебной деятельности.

Напоминаю студентам: Чтение словарей, постоянное обращение к ним повышает культуру речи. Словари не только обогащают индивидуальный словарный и фразеологический запас, они знакомят с нормами русского языка, предостерегают от неправильного употребления слов, их грамматических форм, произношения. Однако при каждом обращении к словарю необходимо знать, что он может дать филологу, как он устроен. Сегодняшнее занятие откроет нам микро- и макроструктуру словарей, познакомит нас с методами работы со словарями, чтобы мы могли грамотно извлекать информацию, содержащуюся в них.

IV. Формирование новейших понятий и способов действий.

Мега- и макроструктура словаря.

Все студенты получают словари разных типов, рассматривают их, пытаются рассказать об их составных частях.

Уточняю их наблюдения и сообщаю, что каждый словарь состоит из ряда компонентов, чтобы читателю было легче получить необходимую информацию. Первый важнейший компонент – *словник* словаря. Это совокупность заглавных слов, которые образуют левую часть словаря.

Показываю: Словник может состоять из *морфем* (для словарей морфем и грамматических словарей), *лексем* (например, для толковых словарей), *словоформ* (для грамматических словарей) и *словосочетаний* (например, для фразеологических словарей, словарей идиом). Элементарной единицей словаря является *словарная статья* – каждый отдельно взятый объект описания словаря и его словарные характеристики. *Корпус словаря* – совокупность всех словарных статей словаря.

Отдельный структурный компонент образуют *указатели*. Важной структурной частью лингвистического словаря является *список источников* (в европейской словарной традиции это необходимо, поскольку использование любых уже опубликованных текстов требует разрешения от автора).

Особой частью словаря можно считать *вводную статью* (или *предисловие*), в которой объясняются принципы пользования словарем и содержится информация о структуре

словарной статьи. Кроме того, лингвистические словари, как правило, включают в свой состав список *условных сокращений* и *алфавит* [1, с. 58].

Рассмотрим, например, структуру Толкового словаря С.И. Ожегова (*слайд № 1*) [5]: студенты самостоятельно выделяют в ней предисловие, список сокращений, русский алфавит, сведения для пользующихся словарём, склонение имен и спряжение глаголов, корпус словаря, список замеченных опечаток.

Таким образом, мы познакомились с мегаструктурой словаря. *Мегаструктура словаря* – структура всего словаря в целом, его построение, оформление (демонстрирую *Слайд № 2* «Мегаструктура словаря» [5]). Перейдем к корпусу словаря С.И.Ожегова и словообразовательного словаря русского языка (рассматриваем словари или копии их статей на карточках).

Обращаем внимание, что в первом случае слова в словаре расположены строго по алфавиту – *алфавитный порядок*. Во втором случае слова объединяются в ряды производных (однокоренных) слов – *гнезда*. Словарь, в котором единицы описания объединяются по *гнездовому (словообразовательному) принципу*, называется *гнездовым*. В третьем случае – в словарной статье, расположенной в алфавитном порядке, приводятся производящее слово и все однокоренные производные слова (*маргаритка – маргаритковый, марийцы – марийский*) – такой порядок, при котором в статье размещены родственные слова, называем *алфавитно-гнездовым*.

Проиллюстрируем следующий порядок расположения слов на *Слайде № 3* «Обратный словарь русского языка» [5]. Особой разновидностью алфавитного принципа является *обратный порядок*, согласно которому единицы располагаются в алфавитном порядке конечных букв (в обратных словарях).

Добровольцы получают по одному словарю и самостоятельно характеризуют способы расположения в них материала.

Дополнительный материал. Сообщение студента. На предыдущей лекции мы говорили об одном, особом, типе словаря – идеографическом. (*Идеографический (семантический) словарь* – словарь, в котором статьи упорядочены не по алфавиту, как обычно, а *по смыслу* (лексическому значению заглавного слова или фразы). Если алфавитный словарь служит для того, чтобы узнать что-то о данном слове, то идеографический словарь служит для того, чтобы узнать что-то о данном смысле – например, какими словами можно выразить данное значение).

Рассматриваем на интерактивной доске несколько страниц такого словаря (*Слайд № 3-а «Идеографический (семантический) словарь»* [5]). Принцип расположения слов не по алфавиту, а по лексико-семантическим группам, которые выделяются на основе смысловой общности, называется *понятийным* или *идеографическим*. Такой способ подачи материала используется идеографическим словарем. Например, довольно известным является идеографический словарь О. С. Баранова.

Обобщаем услышанное. Студенты вспоминают основные способы расположения материала в словарях, для проверки правильности ответов обращаемся к *Слайду № 4* «Макроструктура словаря» [5].

2. Микроструктура словаря.

Как известно, *микроструктура словаря* – это информация, заключенная в пределах словарной статьи. Статьи в словаре устроены по-особому, их структура имеет свои закономерности. Проанализируем, как подается эта информация. Давайте подробнее ознакомимся со статьей «Культ» Малого академического словаря русского языка (*Слайд № 5. «Анализ словарной статьи»* [5]).

Базовая единица словаря – словарная статья – состоит из нескольких зон описания. Каждая зона содержит особый тип словарной информации. Первая зона – *лексический вход*

словарной статьи (*заглавное слово, вокабула* или *лемма*). Часто в вокабуле указывается ударение. Лексический вход обычно выделяют полужирным шрифтом, и поэтому в жаргоне лексикографов эта зона часто называется «*черным словом*».

В толковом словаре после лексического входа чаще всего следуют *зона грамматической информации* и *зона стилистических помет*. В качестве грамматической информации о слове в толковых словарях указывается принадлежность к части речи, характерные грамматические формы (например, для существительных – форма родительного падежа единственного числа и указание на род). Комплекс стилистических помет дает представление об ограничениях на употребление слова: литературный язык или диалекты, термин или не термин; различные стили литературной речи. В толковых словарях далее следует *зона значения*, которая разделяется на отдельные подзоны: номер значения, дополнительные грамматические и стилистические пометы, зона толкования, зона примера / иллюстрации, зона оттенков значения.

В толковых словарях словарная статья, как правило, заключается *зоной фразеологизмов*. Поскольку зона фразеологизмов обычно маркируется знаком ромба ♦, на жаргоне лексикографов она называется «*заромбовой*» зоной [2, с. 23].

В отдельных случаях приводится этимологическая или историческая информация – *зона этимологии*. Этот материал сжато изложен на *Слайдах № 5а и 5б* «Микроструктура словаря. Структура словарной статьи» [5].

3. Способы определения значения слова.

Толкование слова – важнейшая часть микроструктуры словаря. За многие столетия лексикографами разработано много способов объяснения значений слов. На *Слайде № 6* «Способы объяснения значений слова» [5] можно узнать, как осуществляется толкование:

1. *Описательный* способ состоит из двух элементов – указательного слова и видовых признаков: *наперерез – так, чтобы пересечь чей-либо путь*

2. *Синонимический* способ – подбор синонимов: *дискуссия – спор, обсуждение какого-либо вопроса.*

3. *Отрицательный* способ – указывает на свойства, которые у предмета отсутствуют: *бескультурье – отсутствие культуры*

4. *Отсылочный* способ – указание на исходное слово: *древность – см. древний; красавчик – ласк. к красавец.*

5. *Перечислительный* способ – указание на ряд составляющих объектов: *морфема – корень, суффикс, приставка.*

6. *Комбинированный* способ – соединение разных способов определения слов: *наушничать – тайком наговаривать на кого-либо; ябедничать; нахальный – отличающийся нахальством; наглый* [4, с. 37].

Раздаем аудитории карточки с образцами словарных статей и предлагаем определить представленные в них способы семантизации.

4. Метаязык лексикографии.

Студенты вспоминают, чему было посвящено наше занятие, стараются объяснить наиболее важные, с их точки зрения, новые термины, которые они узнали в процессе усвоения нового материала (в случае необходимости раскрываем части *Слайда № 7* «Метаязык лексикографии» [5]).

Объясняю, что метаязыком лексикографии называют термины, которыми ученые характеризуют словари, при этом метаязык словаря – это язык подачи информации о словах.

5. Параметрическое описание словарей.

Когда мы хотим описать словарь, мы перечисляем его *лексикографические параметры*, т.е. характеристики (*Слайд № 8* «План анализа словаря» [5]).

V. Практическое закрепление приобретенных знаний.

Студенты получают задание в двух вариантах:

I вариант. Охарактеризовать предложенный словарь согласно плану лексикографического анализа.

II вариант. Охарактеризовать предложенную словарную статью, указав ее зоны и способы толкования слова.

VI. Домашнее задание

Выучить материал лекции.

2. Подготовиться к семинарскому занятию «Методы работы со структурой словаря и словарной статьи» (используем раздаточный материал Семинарского занятия 2 и информационно-методическую базу [5]).

Выполнить самостоятельную работу «Композиция словаря русского языка. Определение зон словарной статьи» и «Метаязык лексикографии» (используем раздаточный материал Самостоятельной работы 3 и 4 [5]).

Распределяем темы выступлений на студенческом научном кружке «Планета изучает русский язык» (заседание 3 «Словари – наши друзья и помощники»).

Замечено, что активизация учебных действий студентов-иностранцев наблюдается там, где вызван их профессиональный интерес, созданы условия для исследовательской работы и свободного творческого самовыражения и диалога, а также поддерживается состязательный настрой аудитории. Слушая этот курс, студенты не только могут узнать о словарях разных типов и времен, но и дать оценку уровня лексикографических достижений в своей стране, выступить с обзором национальных словарей на семинарах, заседаниях студенческого научного кружка и во время педагогической практики на IV–V курсах. Имея в резерве доступный информационно-методический пакет на сайте кафедры и обновленный фонд факультетского славяноведческого кабинета, авторы лексикографического курса осознают также необходимость для полноценного преподавания соответствующего современного учебника, увеличения числа кредитных модулей дисциплины, модернизации и расширения материалов самостоятельных и семинарских занятий, мотивирующих учащихся быть активными в усвоении знаний о словарном деле.

Литература

1. Дубичинский В. В. Лексикография русского языка: Уч. пособие / В.В. Дубичинский. – М.: Флинта; Наука, 2008. – С. 54–63.
2. Введенская Л. А. Русская лексикография / Л. А. Введенская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – С. 16–48.
3. Крысин Л. В. Рассказы о русских словарях: книга для учащихся / Л. В. Крысин. – 2-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. – С. 14–67.
4. Тихонова Е. Н. Современная русская лексикография: учебное пособие / Е.Н. Тихонова. – М.: МГУП, 2009. – 110 с.
5. Лексикографические источники русского языка: Информационно-методический пакет для студентов [Электронный ресурс]: <http://rosukrmov.knlu.edu.ua/>.

Рассматривается проблема активизации обучения иностранных студентов-филологов на лекциях по лексикографии русского языка. Раскрывается потенциал лекции для формирования интереса слушателей, развития их исследовательских способностей, побуждения к энергичной познавательной деятельности. В качестве примера приводится план лекции «Структура словаря и устройство словарной статьи».

Ключевые слова: активизация учебной деятельности иностранных студентов-филологов, лекции по лексикографии русского языка, мотивы активизации учебы.

The problem of activating the teaching of foreign students of philology at lectures on Russian lexicography is considered. The potential of lectures for the formation of students' interest, development of their research abilities, induction to vigorous cognitive activity is revealed. An example is the lecture «Structure of the dictionary and the structure of the vocabulary article».

Key words: activation of educational activity of foreign students-philologists, lectures on Russian lexicography, motives of activation of education.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ

У наданій статті висвітлюється актуальна для методики РСІ проблема формування граматичної компетенції в курсі практичної граматики. У представленій системі занять розглядаються дві основні частини й мови: ім'я прикметник і іменник.

Ключові слова: *граматика, методики викладання іноземної мови, компетенція, іменник, прикметник.*

Выделение курса практической грамматики при обучении русскому как иностранному обусловлено спецификой формирования грамматической компетенции студентов – инофонов. В представленном курсе студенты углубляют свои знания и представления о частях речи, формах слова и словоизменении; особенностях морфологического строения русского языка, средств и способов словообразования.

По окончании курса практическая грамматика, согласно требованиям образовательно-профессиональной программы подготовки специалистов по русскому языку как иностранному, студенты должны знать: морфемный состав слова; самостоятельные и служебные части речи, их грамматические признаки; склонение (существительных, прилагательных, местоимений, причастий), спряжения глаголов; видо-временные формы глаголов, особенности их применения; степени сравнения прилагательных.

А также уметь оперировать основными терминами грамматики; корректно употреблять (в соответствии с грамматическими нормами и коммуникативными потребностями усвоенный лексико-грамматический материал.

В представленной системе занятий рассматриваются две основные части и речи: имя прилагательное и имя существительное.

ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ

ЗАНЯТИЕ 1

Тема: Имя существительное как часть речи.

Цели:

дать общее представление об имени существительном как части речи;
научить различать разряды существительных;
пополнение активного словарного запаса;
воспитывать позитивное отношение к русскому языку.

Оборудование: сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.

План

1. Фонетическая зарядка.
2. Презентация новой темы.
3. Тренировка:
 - выполнение упражнений № 11, с. 9; № 14, с.10; № 20, с.13. учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование.

Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015.

4. Домашнее задание:

выучить лексико-грамматические разряды имен существительных;

выучить новую лексику;

выполнить упражнения № 24, с. 13; №30, с. 15; № 34, с. 16. учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с.

5. Подведение итогов.

ЗАНЯТИЕ 2

Тема: Лексико-грамматические категории имён существительных (род, число).

Цели:

- семантизация новой лексики, актуализация изученной лексики; развитие механизма осмысления;
- контроль уровня сформированности грамматического навыка;
- пополнение активного словарного запаса;
- развитие умений переноса знаний и навыков в новую ситуацию.

Оборудование: сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.

План

1. Фонетическая зарядка.

2. Проверка домашнего задания:

- проверка письменных упражнений, коррекция ошибок;
- запись на доске имён существительных разных лексико-грамматических разрядов.

3. Презентация новой темы:

- объявление цели занятия – научиться правильно употреблять род и число имён существительных;
- объяснение преподавателем употребления знака имён существительных мужского и женского рода;
- объяснение преподавателем употребления существительных, имеющих только одно число.

4. Тренировка:

- выполнение упражнений № 6–10, с. 8–9; № 13, с.10.упр. № 1–4, с. 7–9; № 6–8, с. 10. учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.

5. Домашнее задание:

- выполнить упражнения № 11,12, с. 9; № 17, с. 11; № 18, с. 15. сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология.- СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; выучить по 10 имён существительных с знаком мужского и женского рода.

6. Подведение итогов.

ЗАНЯТИЕ 3

Тема: Склонение существительных. Падежи.

Цели:

- формирование лексических и грамматических навыков по теме;
- научить склонению имён существительных;
- объяснение преподавателем трёх склонений существительных.

Оборудование: сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.

План

1. Фонетическая зарядка.
2. Словарный диктант.
3. Проверка домашнего задания:
 - проверка письменных упражнений, коррекция ошибок;
 - разыгрывание диалогов по ситуативным картинкам (у доски, вы- преподаватель).
4. Презентация новой темы:
 - работа с лексикой, запись на доске трёх видов склонений существительных;
 - объяснение преподавателем особенностей падежных форм, вариантов падежных окончаний.
5. Тренировка:
 - выполнение грамматических упражнений № 13, с. 13; № 17, с. 15; № 43, с. 25; № 49, с. 29; №60, с. 33; №84–85, с. 45: сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.
6. Домашнее задание:
 - выполнить упр. № 86–89, с. 46; № 112–113, с. 56; № 130, с. 63 сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. –СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; упр. № 19, с.12; № 20–25, с. 13; № 30–32, с. 15; № 35–37, с. 16 учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.
7. Подведение итогов.

ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ

ЗАНЯТИЕ 1

Тема: Имя прилагательное как часть речи

Цели:

- дать общее представление об имени прилагательном как части речи;
- научить различать разряды прилагательных (качественные, относительные, притяжательные);
- контроль уровня сформированности грамматического навыка;
- формирование лексических и грамматических навыков.

Оборудование: сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.

План

1. Фонетическая зарядка
2. Проверка домашнего задания:
 - проверка письменной работы, коррекция ошибок;
 - склонение существительных на доске.
3. Презентация новой темы:
 - введение в тему: запись на доске разрядов прилагательных;
 - изменение прилагательных по числам, родам, падежам.
4. Тренировка:
 - выполнение лексико-грамматических упражнений № 57–58, с. 25 учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с.; № 216, с. 106 Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.
5. Домашнее задание:
 - выполнить упражнения № 59–60, с. 25 учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с.; № 212–215, с. 104–105 сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.
6. Подведение итогов.

ЗАНЯТИЕ 2

Тема: Степени сравнения прилагательных

Цели:

- дать общее представление о способах образования степеней сравнения прилагательных;
- формирование лексических и грамматических навыков по теме;
- научить использованию в речи разных форм степеней сравнения прилагательных;
- проверить усвоение студентами тематической лексики.

Оборудование: сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.

План

1. Фонетическая зарядка.
2. Проверка домашнего задания:
 - устный опрос по теме;
 - склонение прилагательных по числам, родам, падежам.
3. Презентация новой темы:
 - объяснение преподавателем основных способов образования степеней прилагательных;
 - ознакомление с речевыми образцами употребления прилагательных;
 - работа с тематической лексикой.
4. Тренировка:
 - выполнение упражнений № 231, с. 112; упр. № 241, с. 116 сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях.

Морфология.- СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; № 61–62, с. 26; учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки, № 242–243, с. 117. сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.

5. Домашнее задание:

- выполнить упр. № 63–64, с. 26; № 65–66, с. 27 учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с.,
- тематические таблицы и картинки, упр. № 248, с. 120; № 250, с. 121 сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.

6. Подведение итогов.

ЗАНЯТИЕ 3

Тема: Краткие несклоняемые прилагательные

Цели:

- формирование лексических и грамматических навыков по теме;
- научить использованию в речи кратких несклоняемых прилагательных;
- расширить знания студентов о кратких несклоняемых прилагательных.

Оборудование: сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.

План

1. Фонетическая зарядка.

2. Проверка домашнего задания:

- проверка письменных упражнений, коррекция ошибок;
- экспресс-контроль (конструирование предложений с тематической лексикой).

3. Презентация новой темы:

- объяснение преподавателем основных способов образования кратких форм прилагательных;
- работа с тематической лексикой, семантическими и грамматическими конструкциями;
- запись на доске синтаксических конструкций (их особенности).

4. Тренировка:

- выполнение лексико-грамматических упражнений № 304, с. 147, № 220, с. 107 сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; 67–68, с. 28 учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.

5. Домашнее задание:

- выполнить упражнение № 305, с. 147; № 221, с. 108; № 229–230, с. 111 учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов

– филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки; № 69–70, с. 28

- учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.
6. Подведение итогов.

ЗАНЯТИЕ 4

Тема: Склонение прилагательных.

Цели:

- формирование лексических и грамматических навыков по теме;
- научить студентов склонению прилагательных;
- отработка практических навыков и умений в склонении прилагательных;
- расширить знания студентов о типах склонения прилагательных.

Оборудование: сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с.; учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с., тематические таблицы и картинки.

План

1. Фонетическая зарядка.
2. Проверка домашнего задания:
 - устный опрос по теме;
 - запись на доске трёх типов склонения прилагательных;
 - проверка письменных упражнений, коррекция ошибок.
3. Презентация новой темы:
 - объявление цели занятия – научиться правильно, склонять прилагательные;
 - работа с тематической лексикой;
 - особенности употребления падежных окончаний прилагательных.
4. Тренировка:
 - выполнение лексико-грамматических упражнений № 71–72, с. 29; № 76, с. 31 Н; № 305, с. 148 сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с..
5. Домашнее задание:
 - выполнить упр. №73–75, с. 30–31 учебное пособие Нечитайло И.Н. Практическая грамматика русского языка: Словообразование. Морфология. Учебное пособие для иностранных студентов – филологов I курса. – К., 2015. – 119 с.; № 233, с. 113; № 212, с. 104 сборник упражнений Глазуновой О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – СПб: Златоуст, 2000. – 424 с..
6. Подведение итогов.

В представленной статье освещается актуальная для методики РКИ проблема формирования грамматической компетенции в курсе практической грамматики. В представленной системе занятий рассматриваются две основные части и речи: имя прилагательное и имя существительное.

Ключевые слова: грамматика, методики преподавания иностранного языка, компетенция, имя существительное, имя прилагательное

The present article highlights the problem of the forcing of grammatical competence in the course of practical grammar. In the presented system of studies, two main parts and speeches are considered: adjective and noun.

Key words: grammar, methods of teaching a foreign language, competence, noun, name attached

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО КУРСУ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ. ТЕМА: ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

У статті представлені методичні матеріали для іноземних студентів по курсу російської літератури на початковому етапі навчання. Основна увага приділяється темі творчої біографії М. Ю. Лермонтова.

Ключові слова: іноземні студенти, засвоєння лексики, лексико-граматичні завдання.

Михаил Юрьевич Лермонтов (1814 –1841) – поэт, писатель, художник.



Родился в Москве. Сын помещика (дворянина), капитана Юрия Петровича Лермонтова и Марии Михайловны. Рано потерял мать. Его бабушка по материнской линии Елизавета Алексеевна Арсеньева заставила Юрия Петровича после смерти дочери предоставить воспитание внука ей. Детство Лермонтова прошло в ее **имении** (большой дом в деревне) Тарханы.

Маленький Миша получал образование дома у иностранных учителей. С 1828 г. учился в Благородном пансионе при Московском университете. Затем два года в Московском университете. В 1832 г. переехал в Петербург, хотел продолжить обучение в Петербургском университете, но зачислен не был. В том же году поступил в школу гвардейских юнкеров и прапорщиков, где учился вместе с Николаем Соломоновичем Мартыновым, будущим своим убийцей. В 1834 г. Лермонтов был выпущен корнетом (младшим офицером) в Гусарский полк.

Литературную деятельность начал в 1829 г., хотя первое его произведение, поэма «Хаджи Абрек», было напечатано лишь в 1835 г. Лермонтов автор около 400 стихотворений, около 30 поэм, в том числе «Демон», «Мцыри», автор драмы «Маскарад», прозаических произведений «Герой нашего времени» и др.

Стихотворение «На смерть поэта», написанное после трагической гибели А.С. Пушкина, вызвало недовольство властей, и Лермонтов был выслан прапорщиком в действовавший на Кавказе полк. В 1838 г. (тысяча восемьсот тридцать восьмом году) возвратился в Петербург.

На одном из балов в 1840 г. поэт поссорился с сыном французского посланника де Барантом, в результате чего произошла дуэль, которая закончилась бескровно. Но Лермонтов был снова выслан на Кавказ. В Пятигорске он встретил своего однокашника по школе прапорщиков Мартынова. Из-за пустой ссоры у них состоялась дуэль, на которой Лермонтов был убит. В 1842 г. Прах (тело) поэта был перенесен в его имение Тарханы.

Михаил Юрьевич женат не был, но всю жизнь был влюблён в Варвару Лопухину. Она является адресатом любовной лирики поэта.



Лермонтов был талантливым живописцем (художником). Его наследие составляют акварели и рисунки с изображением пейзажей, жанровых сцен, портретов, карикатур. Многие из них связаны с кавказской темой.

II. Выполните лексико-грамматические задания к тексту.

а) Ответьте на вопросы.

1. Где и когда родился Михаил Лермонтов?
2. Где прошло детство Лермонтова?
3. Что вы знаете о его семье?
4. Где Лермонтов получил начальное образование?
5. Где учился Михаил Лермонтов?
6. Когда Лермонтов начал литературную деятельность?
7. Сколько он написал стихотворений, поэм, прозаических произведений?
8. Почему его сослали на Кавказ?
9. С кем он встретился в Пятигорске?
10. Чем закончилась дуэль Лермонтова и Мартынова?
11. Где похоронен Михаил Лермонтов?
12. Кому посвящена любовная лирика Лермонтова?
13. Какой талант, кроме литературного, был у Михаила Лермонтова?

б) Подберите антонимы к словам.

Маленький, добрый, друг, зима, удовольствие.

в) Подберите прилагательные к существительным.

Учитель, университет, школа, служба, лирика, тема.

г) Составьте предложения из данных слов.

Миша, в, детство, жить, у, бабушка, в, имение.

Лермонтов, учиться, в, Московский университет, два, год.

В, 1937, год, Лермонтов, написать, стихотворение, «Смерть поэта».

Мартынов, вызвать, Лермонтов, на, дуэль.

В статье представлены методические материалы для иностранных студентов по курсу русской литературы на начальном этапе обучения. Основное внимание уделяется теме творческой биографии М. Ю. Лермонтова.

Ключевые слова: иностранные студенты, усвоение лексики, лексико-грамматические задания.

The article presents the teaching materials for foreign students at the rate of Russian literature in the initial stage of training. It focuses on the theme of the creative biography of Lermontov.

Key words: foreign students, learning vocabulary, lexical and grammatical tasks.

В.М. РОМАНОВА

Киевский национальный лингвистический университет

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ЗАНЯТИЯ: А.С. ПУШКИН «Я ПОМНЮ ЧУДНОЕ МГНОВЕНЬЕ»

У статті представлена методична розробка практичного заняття, присвячена віршеві «Я мить чудову пам'ятаю». Основна увага приділяється практиці усного та писемного російського мовлення.

Ключові слова: засоби навчання, практика російського мовлення, робота над віршем.

Дисципліна: практика усної і письмової російської мови

Курс: перший

Тематичний модуль: Вовншньсть і характер човвека

Целі:

практическа:

- навчить студентв читать текст о создании поэтического произведения «Я помню чудное мгновенье» (с полным пониманием содержания);

- навчить пониманию и выразительному чтению стихов А.С. Пушкина;

образователна:

- расширить знания студентов о русской литературе и культуре, поэте Александре Пушкине, композиторе Михаиле Глинке;

- обогатить словарный запас студентов;

развивающа:

- развивать мышление, творческое воображение, лингвистическую догадку;

воспитателна:

- воспитывать интерес к русской культуре, литературе, поэтическому слову; воспитывать эстетический вкус, чувство прекрасного.

Средства обучения: учебные пособия *Пащенко Е.М., Романова В.М.* Работаем с текстом. Часть вторая. – К.: Изд. Центр КНЛУ, 2012. – 116 с). *Романова В.М.* Готовимся к модульной контрольной работе. Лексико-грамматические задания по русскому языку для самостоятельной работы студентов-иностранцев первого курса. – К.: Изд. Центр КНЛУ, 2010. – 112 с.) *Барабанищикова О.Ю., Кокойло А.В., Ушенко А.Я.* Практический курс русского языка для иностранных студентов-филологов. Часть 1. Учебное пособие. – К.: Изд. Центр КНЛУ, 2001. – 232 с.); видеоматериалы (мини-фильм о дуэли А.С.Пушкина), портреты А.С.Пушкина, Н.Н.Гончаровой, А.П.Керн, иллюстрации, звуковой видеofilm – романс М.Глинки «Я помню чудное мгновенье»).

Ход занятия

I. Начало занятия:

1. Фонетическая зарядка:

отработка звуков (по твёрдости – мягкости): вы-ви вз-ве; дэ-де, нэ-не-нъе, дэнье-денье, вэнье-венъе; проговаривание слов: *виденье, мгновенье, пробужденье, вдохновенье*.

2. Проверка домашнего задания:

- беседа (в режиме преподаватель – студенты) по вопросам:

Знакомы ли вам слова, которые мы только что произносили (*виденье, мгновенье, пробужденье, вдохновенье*)? Из какого они стихотворения? (из стихотворения А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье»).

- лексическая работа:

На прошлом занятии вы познакомились с этим поэтическим произведением Пушкина, послушали комментарий преподавателя, узнали значения новых слов. Дома вам нужно было поработать с новой лексикой, записать слова в тетрадь-словарь и перевести на родной язык. Откройте тетради для проверки. (Проверка тетрадей).

- выразительное чтение отрывков стихов студентами:

Кроме работы с новыми словами, нужно было подготовить выразительное чтение стихов, выучить две строфы наизусть. Прослушивание выступлений, определение лучших чтецов, оценивание.

3. Презентации новой темы.

- переход к новой теме:

Для того чтобы лучше читать и рассказывать это знаменитое стихотворение, нужно знать историю его написания. А.С. Пушкин – великий русский поэт, которого называют «солнцем русской поэзии». В эти дни февраля мы отмечаем День памяти Пушкина, потому что в конце января (по новому стилю 10 февраля) 1937 года поэт умер от раны, полученной на дуэли. Сейчас мы посмотрим отрывок из фильма, в котором показан этот трагический момент.

- просмотр фрагмента кинофильма «Пушкин» – дуэль А.С. Пушкина с Дантесом (5 мин).

- мини-беседа о просмотренном эпизоде; ответы преподавателя на возможные вопросы студентов. Завершающие слова: Мы увидели трагический финал жизни Пушкина. Это событие и сегодня больно отзывается в сердце каждого человека. А теперь мы вернёмся к той счастливой странице жизни поэта, когда были написаны стихи «Я помню чудное мгновенье».

- работа с текстом:

Мы будем читать текст, из которого вы больше узнаете, как были созданы стихи и кому они были посвящены.

- предтекстовая работа:

Посмотрите на экран: вы видите слова и выражения из текста:

жизнь, судьба; лицей, губерния, карета, Полтава, полтавский; знакомый – незнакомый, незнакомец, незнакомка; мелодия, мелодичный голос; чары, очаровательный, очаровывать – очаровать (преподаватель читает слова, объясняет их значение, показывает картинки);

- демонстрация портретов Анны Керн; беседа о ее внешности;

- чтение текста (про себя);

4. Организация усвоения новой темы.

- Контроль понимания содержания текста. Задание: найдите в тексте ответы на вопросы:

1. Кому посвящены стихи Пушкина?

2. Где и когда поэт впервые встретил Анну Керн?

3. Какое впечатление произвела эта женщина на Пушкина?
4. Какой была судьба Анны Керн? Была ли счастлива эта женщина?
5. Когда произошла следующая встреча поэта с Анной? Сколько лет они не видели друг друга?
6. Что изменилось в их отношениях?
7. При каких обстоятельствах Пушкин передал Анне стихи «Я помню чудное мгновенье»?

- Работа над стихотворением «Я помню чудное мгновенье».

слова преподавателя о том, что полученная информация поможет студентам лучше понимать и рассказывать стихи (наизусть);

- прослушивание стихов «Я помню чудное мгновенье» в актёрском исполнении;

- прослушивание романса Михаила Глинки «Я помню чудное мгновенье» с одновременным просмотром видеоряда: произведений русской живописи: портретов, пейзажей.

- беседа со студентами:

Понравился ли вам романс? Слышали ли вы его раньше? Понравилась ли увиденные картины природы? Знакомо ли вам имя русского композитора Михаила Глинки?

- демонстрация портрета М. И. Глинки.

Информация о том, что Михаил Глинка посвятил свой романс дочери Анны Керн – Екатерине, в которую был влюблён.

5. Подведение итогов:

Сегодня мы узнали, как родились стихи А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье», кому они посвящены, научились читать текст о создании этого поэтического произведения, прослушали стихи в актёрском исполнении, услышали прекрасный романс М. И. Глинки. Надеюсь, все это поможет вам хорошо выучить наизусть стихи Пушкина и обогатит ваши знания русского языка и русской литературы.

6. Домашнее задание: выучить стихи «Я помню чудное мгновенье» наизусть, прочитать текст «Михаил Глинка», составить 8-10 вопросов к тексту.

Приложение

Текст 1.

А.С.Пушкин

Я помню чудное мгновенье:

Передо мной явилась ты,

Как мимолётное виденье,

Как гений чистой красоты.

В томленьях грусти безнадежной,

В тревогах шумной суеты,

Звучал мне долго голос нежный

И снились милые черты.

Шли годы. Бурь порыв мятежный

Рассеял прежние мечты,

И я забыл твой голос нежный,

Твои небесные черты.

В глуши, во мраке заточенья

Тянулись тихо дни мои

Без божества, без вдохновенья,

Без слёз, без жизни, без любви.

*Душе настало пробужденье:
И вот опять явилась ты,
Как мимолётное виденье,
Как гений чистой красоты.*

*И сердце бьётся в упоенье,
И для него воскресли вновь
И божество, и вдохновенье,
И жизнь, и слёзы, и любовь.*

Текст 2.

«Я помню чудное мгновенье»

Александр Сергеевич Пушкин и Анна Петровна Керн познакомились в Петербурге в 1819 году. Тогда, после окончания лицея, Пушкин часто бывал в богатых домах. Туда приходили известные русские художники, учёные, писатели. Однажды вечером в одном из таких домов среди гостей Пушкин увидел молодую незнакомку. Её нельзя было не заметить: прелестное лицо, ясные голубые глаза, мелодичный голос. Она была племянницей хозяйки дома и приехала из далёкой Полтавской губернии, где служил её муж. Это была Анна Петровна Керн.

Печальна была судьба этой женщины. Отец выдал её замуж за пожилого генерала. Анна Петровна не любила мужа и очень страдала. Она часто уезжала к родным.

Весь вечер Пушкин смотрел на неё... Когда Анна Петровна уезжала, садясь в карету, она видела: Пушкин стоит на крыльце и провожает её долгим взглядом.

Прошло шесть лет. И вот однажды поэт снова увидел свою знакомую. Она приехала в гости к своей тёте в деревню. На этот раз Анна Петровна сама мечтала увидеть Пушкина. Они познакомились ближе. Поэту нравилось слушать пение Анны Петровны. Его опять очаровала её красота и ум.

В ночь перед отъездом Анны они вдвоём долго гуляли по ночному парку, а утром, когда Пушкин пришёл её провожать, он подарил ей на прощание свои стихи.

В этих стихах было всё: и воспоминание о первой встрече, и та светлая радость, те мечты и надежды, которые пробудило в душе поэта их свидание. Это были стихи «Я помню чудное мгновенье» (По К.Басиной).

Текст 3.

Михаил Глинка – знаменитый русский композитор XIX века.

Глинка был хорошо знаком с известным русским поэтом А. Пушкиным, очень любил его стихи, высоко ценил Пушкина и как поэта, и как человека. Они часто встречались. Их связывала крепкая дружба. Оба отдавали много сил для создания русского национального искусства: один – в музыке, другой – в литературе.

На стихи Пушкина Глинкой были написаны прекрасные романсы. История одного из них романтична.

А. Пушкин своё знаменитое стихотворение «Я помню чудное мгновенье...» посвятил встрече с прекрасной женщиной Анной Керн, в которую был безумно влюблён. Прошло время. У Анны Керн выросла дочь Катерина. Это была умная, образованная, обаятельная девушка, хорошо знавшая и любившая музыку. Когда М. Глинка познакомился с Катенькой, он влюбился в неё с первого взгляда. Любовь к этой девушке вдохновила композитора, и он написал музыку к тому самому стихотворению А. Пушкина, которое поэт когда-то посвятил её матери. Так родился прекрасный романс, ставший одним из самых известных в России.



В статье представлена методическая разработка практического занятия, посвящённая стихотворению «Я помню чудное мгновенье». Основное внимание уделяется практике устной и письменной русской речи.

Ключевые слова: средства обучения, практика русской речи, работа над стихотворением.

The article presents a methodical development of practical classes, dedicated to the poem «I remember a wonderful moment.» The focus is on the practice of oral and written Russian.

Keywords: teaching aids, practice of the Russian language, work on a poem.

А.Ю. ЛОГИНОВ

Методист відділу освіти Золотоніської РДА Черкаської області

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А. И. КУПРИНА « ПИРАТКА»

Статья посвящена важному вопросу использования художественного текста произведения в интеграции с обучением языку в школе. В основу положены литературоведческие идеи и принципы А.А. Потебни и О.П. Преснякова.

Ключевые слова: А. Куприн, А. Потебня, О.Пресняков, коммуникативное обучение, язык произведения, литературоведческие принципы и идеи.

Избранная тема **актуальна**, поскольку использование текстов художественных произведений при изучении русского языка в школе – явление общеизвестное. Это вполне закономерно, так как урок от начала до конца может быть пронизан художественным текстом не только в иллюстративной функции, но и в целях заострения, оживления для учащихся определенной лингвистической тематики. Вспомним, как проблему «оживить преподава-

ние грамматики», поднимали А. Потебня, Л. Щерба, М. Пешковский, М. Бахтин, О. Пресняков, И. Гудзик, Н.Баландина, И. Сеница, Е. Быкова, В. Корсаков, Г. Иваницкая, И.Подгаецкая, Н. Пашковская, Л. Курач в своих методических пособиях, работах, программах по изучению русского языка для общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения.

Необходимость успешного овладения русским языком школьниками Украины определяется его важной ролью в общественной и культурной жизни страны, в современном процессе межкультурного общения. Основными линиями содержания обучения выделены Государственным стандартом базового и полного среднего образования: речевая, языковая, социокультурная, деятельностная (стратегическая). При этом коммуникативная функция языка выдвигается на первый план [2, с. 3]

Коммуникативность – это врожденные или приобретенные способности, навыки, которые учат правильно передавать мысли, чувства, мимику, эмоции, так, чтобы они правильно были поняты или восприняты другим человеком или собеседником.

Коммуникативное обучение – это такая организация занятий по русскому языку, при котором цель обучения связана с обеспечением максимального приближения процесса обучения к реальному процессу общения.

Целью статьи является решение сложных и многогранных вопросов методики преподавания русского языка в школе, выделение и решение проблемы использования материала художественной литературы для раскрытия перед учащимися красоты русского языка с опорой на литературоведческие идеи и принципы А.Потебни и О. Преснякова.

В процессе решения этой проблемы мы раскрываем тему и решаем задания внедрения в работу учителя элементов инновационной деятельности, направленных на познание языка как феномена, являющегося носителем социального и культурно-исторического опыта народа; в приобретении умений и навыков учащимися в области орфоэпии, орфографии, пунктуации, стилистики и культуры речи; в формировании потребности в речевом самосовершенствовании; в развитии коммуникативных умений и навыков, необходимых для слушания, чтения, говорения, письма через текст одного художественного произведения на протяжении большего количества уроков. Областью раскрытия темы станет предоставленный набор основных приемов, заданий, вариантов работы с художественным текстом (рассказ «Пиратка» А. И. Куприна) на занятиях по русскому языку в шестом классе. При этом отмечаем, что внимание к заданиям, построенным на произведении одного писателя, дает возможность усилить органичность межпредметных связей «язык – литература» и усиление коммуникативной роли языка: включение художественного текста в занятия по русскому языку (пусть на некоторых уроках и фрагментарно) с целью заострения тех или иных вопросов курса 6-го класса, что неизбежно будет иметь и определенные выходы в область познания литературы.

Изложение основного материала. Наблюдения над языком и стилем рассказа Александра Ивановича Куприна «Пиратка» велись в определенной последовательности с самого начала знакомства шестиклассников с текстом произведения. Здесь мы выделим два аспекта. Один из них – это использование специфических особенностей художественной речи в целях обучения языку, другой – языковой – связан с акцентом на явлениях литературного языка (художественный текст здесь – лишь такой же языковой материал, как и текст любого другого стиля). Первый начинается с художественного текста, какой-либо его особенности, второй – с явления литературного языка.

Литературовед Олег Павлович Пресняков (1926–1984) в своей работе «Литературоведение и филология в научном наследии А.А. Потебни» отмечает: «Художественная литература не может быть понята без привлечения многих данных «человековедения» и «обществоведения» (психологии, истории, философии, социологии

др.). С другой стороны – литература искусство слова, родившегося на почве развития языка вне этой своей «языковой природы» научно необъяснимое» [4, с. 108]. О.Пресняков поддерживал такие виды связи в кругу культурно-исторических и сравнительно-исторических соотношений как «язык и литература, поэтическое творчество и процессы познания действительности, развитие духовной жизни человечества и совершенствование искусства слова, слово и контекст художественной речи, целостность художественного произведения и различное его восприятие в разные времена, поэтическое творчество как непрерывная деятельность мысли» [3, с. 117]. Все это и сегодня отвечает потребностям современной филологической науки. На эти идеи серьезно повлияла концепция, метод и система Александра Потебни.

Александр Афанасьевич Потебня – известный автор филологической концепции XIX века – замечал, «что в процессе постижения жизни рождается подлинное литературное творчество. Первостепенное значение он придавал личности поэта... Потебня много раз заявлял, что если поэт не открывает явления жизни чего-то по-своему, по-новому увиденного и понятого, а просто повторяет уже известное» [3, с. 46-47]. Вот почему перед началом чтения рассказа ученики коротко ознакомились с судьбой и творчеством замечательного русского писателя Александра Ивановича Куприна (1870–1938). Они узнали, что его отец, чиновник, умер, едва Саше исполнился год. Нужда сопровождала детство и юность писателя, которые он провел в сиротских домах и казенных учебных заведениях. Испытанные смолоду страдания и унижения, несомненно, обострили его чувства, вызвали особенно резкое неприятие зла и несправедливости, наполнили душу сочувствием ко всем «униженным и оскорбленным». Образование Куприн получил военное, но в 1894 году в чине поручика вышел в отставку.

Дух его был бродяжий, своевольный. Его любознательность казалась беспредельной. «Я хотел бы, – говорит один из куприновских героев, – на несколько дней сделаться лошадью, растением или рыбой...» [1, с. 182].

Больше всего на свете Куприн любил детей, нежно и трепетно относился ко всему живому. Мир животных у писателя удивителен, необыкновенен, своеобразен. Редко кто из художников так превосходно воссоздает их нравы и характеры, привычки и верность человеку. Один из друзей писателя вспоминал, что он ни разу не видел, чтобы Куприн прошел мимо собаки на улице, не остановился и не погладил пса с разрешения хозяина. Эта любовь отразилась во многих его произведениях о собаках: «Белый пудель», «Собачье счастье», «Барбос и Жулька», «Барри», «Завирайка», «Бальт», «Ральф» и другие.

Рассказы Куприна о животных несут в себе высокое, человеческое, доброе...

За творчеством писателя внимательно следили и знали А. Чехов, М. Горький, Л. Толстой.

Творчество Куприна отразило жизнь самых различных социальных слоев русского общества первого десятилетия XX века. Его героями были офицеры и солдаты, рабочие, чиновники, актеры, рыбаки, учителя, врачи, бродяги, городская голытьба. Описывая их духовно убогое, часто беспросветное существование, Куприн верил, что настанет новая жизнь, полная взаимного уважения к человеку, взаимного доверия, красоты, добра.

Рассказ «Пиратка» был напечатан 20-21 октября 1895 года в газете «Волынь». Может возникнуть вопрос: не слишком ли далеко от нашего времени герои прошлого? Но пусть ученик задумается над жизненным путем не положительного героя этого рассказа, чтобы сделать свою жизнь более осмысленной и духовно богатой даже на примере трагических ситуаций.

В своей важнейшей работе «Мысль и язык» (1862) Александр Афанасьевич Потебня (1835–1891) развивает свои литературоведческие принципы:

1. Цель и средство в искусстве для самого поэта и писателя могут в чем-то совпадать, так как творчество связано с самопознанием, самосовершенствованием, самовоспитанием.

2. Человеческое мышление возникает и развивается в процессе изучения и постижения действительности. Отсюда исключительно важно понять строение и жизнь слова как необходимого первоэлемента жизни.

3. В слове различаются «внутренняя форма», т. е. образная концентрация представленная каким-то важнейшим признаком или символом, «внешнюю форму» – звуковая оболочка. Сам процесс возникновения и последующего бытования слова очень важное для понимания сущности движения мысли в ходе познания жизни. Здесь на первый план выходят отношения между «внутренней формой» слова и его «значением».

4. При каждом новом употреблении слово как бы рождается заново, поэтому оценка и понимания слова находятся в зависимости от речевой ситуации, от контекста со всеми его специфическими структурными связями и особенностями, с его целевым назначением.

5. В жизни слова очень важен процесс понимания и употребления его разными людьми. Поэтому язык и поэзия – продукт коллективного, общенародного творчества [3, с. 40-46]

Язык рассказа «Пиратка» – истинно народный, богатый, красочно-живописный. Первое непосредственное впечатление о силе художественного мастерства писателя, об особенностях его языка и стиля будет хорошее, по-настоящему выразительное чтение его произведения учителем.

Опираясь на принципы А. Потебни, рассмотрим первый путь работы над художественным текстом, который направлен на выявление в художественном тексте компонентов, относящихся к определенной теме.

Урок по активной и пассивной лексике: устаревшие слова (архаизмы и историзмы); ознакомление с толковым словарем – предоставляется возможным, например, начать с отрывков из рассказа:

«Вставай, Пиратка, – дворник идет!»

«– Умри! – приказывал старик Пиратке.

И Пиратка ложился на бок, бессильно протянув лапы и голову.

– Ну вот, умник, Пиратушка, молодчина! – одобрял старик. – Ну довольно, вставай, пойдем. Вставай же, говорят тебе!

Но Пират не двигался, тяжело дышал и моргал глазами. Старик начинал приходить в отчаяние.

– Пиратушка, миленький, да будет притворяться!

Ну, пошутил – и будет. Вставай! Вставай же, голубчик!

Пират не шевелился. Тогда старик то мер кротости переходил к запугиванию.

– Слышишь, Пиратка, вставай! Солдат идет...

Пират на это не предостережение не обращал никакого внимания.

– Вставай, Пиратка, – дворник идет!

Пират продолжал лежать» [5, с. 25].

Задание 1. Узнать лексическое значение по толковому словарю слова «дворник».

2. Определить к активной или пассивной лексике это слово относится.

«Городовой идет!»

«Нищий пробовал после солдата и дворника пугать Пиратку и собачьей будкой, и пьяным купцом, и хозяином заведения, и многими другими лицами и учреждениями, имеющими власть. Но угрозы оказывались безуспешными.

Пират был мертв.

Тогда внезапно старика осеняла старика блестящая мысль.

Он наклонялся к самому уху собаки и говорил испуганным шепотом:

– Городовой идет!

Это слово магически действовало на Пирата. Он вскакивал, как встрепанный, и начинал с громким лаем носиться по комнате» [5, с. 25].

Задание. 1. Узнайте лексическое значение слова «городовой».

2. Почему на Пиратку именно это слово магически действовало?

3. Подумайте и обоснуйте свой ответ: слово «городовой» – это архаизм или историзм?

Для познания языка как феномена-носителя социального и культурно-исторического опыта народа помогут карточки – информаторы. Например, вот такой:

Карточка- информатор

ГОРОДОВОЙ

Городовые – это нижние чины городской полиции. Они комплектовались из отслуживших службу солдат и офицеров.

Городовые носили черную мерлушкующую круглую шапку с черным суконным донцем, красивыми кантами крест-накрест и по окружности, или с тремя красными кантами, с черным лаковым козырьком, без подбородного ремешка. На тулье фуражки и на меховой шапке городских красовалась металлическая никелированная круглая ленточка с острыми концами. На ленточке прибит номер данного городского. Над ленточкой – герб города.

Шинель городского шили из черного сукна с застязжкой на крючках, с черными петлицами и красным кантом, на петлицах светлая металлическая пуговица с двухглавым орлом.

Мундиры городского были черного цвета. Черными были и шаровары. На мундир городских одевали кушак из того же материала, что и мундир, с красными кантами по краям и по перехвату, либо черный затяжной ремень с металлической пряжкой на один зубец. Носили они и гимнастерки солдатского образца. К гимнастерке и шинели полагались кожаные пояса.

Обувь – кофтовые сапоги пехотного образца.

Свое личное оружие (револьвер) – городовой носили в черной кобуре, укрепленной на поясе справа.

Городовые носили также шапку солдатского пехотного образца с коричневой деревянной рукояткой и черными ножнами, медными металлическими частями. В народе эту шапку прозвали «селедкой». Носили и шашку с левой стороны, на черной ремешковой перевязи. Кроме шашки и револьвера на поясе городского была кожаная сумка, застегнутая на пряжку» [1, с. 247–250].

Урок по теме « Словообразование. Производное слово. Производящая основа» может не только добиться понимания структуры и процесса создания конкретных слов, но и обогатить словарь школьников, уточнить лексическое значение слова, развить умение сознательно и уместно использовать существительные в различных условиях речевого общения.

Предлагаемое задание связано с названием рассказа А. И. Куприна «Пиратка». Ученики устанавливают способ образования слова «Пиратка». Они образуют от производного слова «пират» уменьшительные слова «Пиратка», «Пиратушка». В качестве примеров зачитывают отрывки из текста: «Пират... Пиратушка... Родимый мой, – шептал старик, протягивая к собаке руки» [5, с. 29]. «Пиратка старался вырваться, но делал это по возможности деликатно, чтобы не обидеть хозяина» [5, с. 27].

Этот интересный материал иллюстрирует на примере рассказа Куприна образование существительных при помощи различных суффиксов. Задание по разбору слов по составу, взятых из художественного текста «Пиратка: «стойка», «детки», «Пиратка» позволяет обратить внимание школьников на омонимию суффиксов. Так, например, в существительных

«стойка», «детки» и «Пиратка» выделяется один и тот же суффикс – к-, но эти существительные относятся к разным семантическим группам. Суффикс – к- в этих словах имеет разное значение: в слове «стойка» он является показателем существительного со значением лица женского рода, хотя образовано от глагола «стоять»; в словах «Пиратка» и «детки» назначение суффикса другое: он служит показателем уменьшительности.

Выполняя задания со словами «купец», «старик», «дворник», «умник», служащих для образования существительных со значением лица, школьники узнают, что для образования лица в русском языке зафиксировано свыше ста различных суффиксов, но только наиболее продуктивными из них, образующие существительные, обозначающие лиц мужского рода – щик(-чик-), -н(-ик-), -ец-, -ист-.

Решение задачи формирования у учащихся знаний о языке на основе одного художественного текста по методике «Язык и коммуникативность», опираясь на 1, 2, 3 принципы А. Потебни, помогают давать, с одной стороны, научное представление о языке как особом явлении окружающей нас жизни, а с другой – являются теоретической базой для изучения самого языка, для формирования языковых и речевых умений, навыков на сознательной основе.

Считаем, что одним из важных разборов текста – его всесторонний комплексный анализ, когда для учащихся предлагаются образцы для рассмотрения их многообразных признаков на ряде уроков. Например, мы неделю будем начинать каждый урок с записи предложений:

1) в предложении есть различные виды прилагательных (выполнение государственного требования к уровню общеобразовательной подготовки: распознавание имен прилагательных в тексте и осмысление их роли в речи);

2) в предложении есть описание (выполнение государственного требования: школьник вычленяет в тексте типовые фрагменты: описание);

3) в предложении есть слова с правописанием букв о, а в префиксах раз- (роз-), рас- (рос-) (выполнение государственного требования: ученик находит изученные орфограммы и объясняет их). Творческий поиск материала школьника направляется на активизацию изучения языковых явлений.

«Потебня обращал внимание на то, что по своей природе литературные произведения могут восприниматься только тогда, когда их читают, что литература, поэтому вне общества, вне читателя как бы вовсе и не существует. Следовательно, жизнь литературным произведениям дают не только их творцы – писатели, но и те, кто эти произведения воспринимает, – читатели. А читатели разных времен и разных народов могут воспринимать одно и то же произведение по-разному» [3, с. 94].

Развивая коммуникативные способности ученика на основе рассказа «Пиратка» А.И. Куприна, мы предполагаем обучающемуся вступать в различные ситуации общения на темы: «Я, семья, друзья» (взаимоотношения, помощь, друзья), «Человек» (особенности быта, питание, одежда, способ жизни и т. п.), «Работа» (мастерство, отношение к труду), «Жизнь по правилам» (уважение к старшим, обращение к взрослому, участие к человеку) [2, с. 30]. Рассмотрим такие варианты:

Вариант 1. (Задание выполняется без подготовки. Задача учителя поддержать диалог в соответствии с заданием). Представьте себе, что Вы стали невольным зрителем собачьего представления. Вам представление понравилось, а другу нет. (Реплики для справок: По-моему, этот пес совершенно бездарный. Его выступления – неприличны для культурной публики. Я не согласен с твоим мнением. Должен возразить).

Вариант 2. Напишите письмо рекомендательного характера, чтобы Пиратку и нищего устроили на работу в цирк. (Большое значение имеет в начале письма обращение, этикетные формы, а также умение правильно изложить суть проблемы, ее причины, осознание

их обществом, пути решения, характер личного участия. Реплики для справок: Обратите внимание на то, что... Мне кажется, что моя рекомендация поможет, потому что...).

Вариант 3. «Он (старик) очутился в больнице после жестокой белой горячки... Как вы думаете, нужны ли ему слова утешения, участия? Давайте представим, что Вы у постели больного старика. О чем нас призывают помнить этикетные правила речевого общения с больным? (Надо быть чутким, добрым, уметь поддержать больного). О чем следует поговорить с ним? Немного поговорить о самочувствии больного, постараться рассказать ему смешную историю, почитать книгу, послушать музыку. Реплики для справок: Как вы себя чувствуете? Как голова? Не болит? Вам уже лучше? Что сказал врач?»).

Речевую линию на уроках с репродуктивной деятельностью просмотрового чтения поможет выполнить создание сюжета образующих сцен для киносценария за рассказом Куприна; рассуждения на вопросы: можно ли предать (продать) друга? Как вы понимаете смысл выражения «жизненные расчеты»? В чем заключается лексическое значение слов «честь», «совесть», «нищета»?

Олег Павлович Пресняков в своих работах о Потебне раскрывал особенности психологической школы. Он и вовремя лекций в Черкасском государственном педагогическом институте призывал к «сотворчеству» в процессе художественного восприятия литературного произведения. С этой точки зрения, используя чувственные впечатления юных читателей, считаем, что интересным будет стилистический текстовый эксперимент, который неизменно вызовет живую реакцию учащихся: найти зрительные, тактильные, слуховые, вкусовые, цветовые образы и определить их роль в рассказе Куприна.

Например, зрительные образы: собака – источник жизни и заработка; посетители кабака – разнообразный мир восприятия происходящего; купец Спиридонов – деньги, соблазн, выгодное предложение, быстрое обогащение; тактильные образы: разное лохмотье – нищета, трагедия человека; папироска – великодушное пожертвование, атрибут для представления; резной картуз старика – вещь для собирания и хранения денег; слуховые образы: заискивающий голос – рабское положение; громкое чавканье Пиратки – наслаждение и удовольствие; рычание собаки – недружелюбие; вкусовые образы: старая кость, помойная яма, небольшой кусочек хлеба ...

Выводы. Использование художественного текста рассказа А. И. Куприна «Пиратка» на занятиях по русскому языку – это возможность лучшего познания русского языка, проекция в изучение словесного мастерства писателя. Представленные задания, варианты, виды использования художественного текста дадут хорошие ожидаемые результаты в формировании и совершенствовании умений и навыков по всем видам речевой деятельности учащихся, в практическом освоении языковой компетенции, представят язык как неотъемлемую составляющую общественной жизни народа и его национальной культуры.

Литература

1. Белая Л.А. А. И. Куприн (1870–1938) / Парус: Сб. лит. худож. и публицист. произведений. Вып. 5 / Сост. Л.А. Белая. – М.: Мол. гвардия, 1985. – 182 с.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською мовою: Російська мова; Російська мова (початок навчання з 5–го класу). 5–9 класи. –К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – С. 3–30.
3. Пресняков О. П. А.А.Потебня и русское литературоведение конца XIX–конца XX века / О. П. Пресняков. – С.: Саратовский университет, 1978. – С. 40–46.
4. Пресняков О. П. Литературоведение и филология в научном наследии А.А. Потебни / О. П. Пресняков. – Контекст, 1977. Литературно-теоретические исследования. –

М.: Наука, 1978. – С. 105–141.

5. Рассказы о собаках. – М.: Худож. лит., 1991.
6. Ривош Я. Н. Время и вещи. Иллюстрированное описание костюмов и аксессуаров в России конца XX – начала XX в. / Я. Н. Ривош. – М.: Искусство, 1990. – С. 247–250.

Статтю присвячено важливому питанню використання художнього тексту твору в інтерпретації з навчанням мови у школі. За основу покладено літературознавчі ідеї та принципи О.А.Потебні та О.П.Преснякова.

Ключові слова: О. Купрін, О. Потебня, О. Пресняков, комунікативне навчання, мова твору, літературознавчі принципи та ідеї

The article is devoted to the important issue of using the artistic text of a work in integration with language teaching in school. The basis is laid literary ideas and principles A.A. Potebni and O.P. Presnyakova.

Key words: A. Kuprin, A. Potebnya, O. Presnyakov, communicative teaching, language of the work, literary principles and ideas.

Н.Г. ТЕРЕЩЕНКО

Киевский национальный лингвистический университет

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА. ТЕМА: «ВИНИТЕЛЬНЫЙ ПАДЕЖ В ЗНАЧЕНИИ ОБЪЕКТА. ВОПРОС ЧТО?»

У статті представлена методична розробка з практичної граматики російської мови. Основна увага приділяється практиці формування фонетичних, граматичних, лексичних, навичок, вживання іменників у знахідному відмінку.

Ключові слова: система відмінків, практика російської мови, іменники в знахідному відмінку.

Цель занятия: формирование фонетических, грамматических, лексических, навыков, употребляемые существительных в винительном падеже и умений (говорения, чтения и письма на материале упражнений).

Оснащение занятия: учебник, таблицы, картинки, наглядность.

Ход занятия.

Для того чтобы назвать объект, предмет, на который переходит действие, надо задать вопрос что? и поставить существительное в винительном падеже.

Я читаю текст.	- Что ты читаешь?
Он пишет упражнение	- Что он пишет?
Она слушает музыку.	- Что она слушает?
Словарь: читать книгу	учить слово
писать диктант	объяснять грамматику
покупать молоко	открывать дверь
готовить обед	строить дом

Таблица:	Именит.пад.		Винит.пад.
<i>м.р.</i>	что?		что?
	дом		дом
Это	музей	Я вижу	музей
	словарь		словарь
В.п.=И.п.			

<i>ср.р.</i>	окно		окно
Это	море	Я вижу	море
	общезитие		общезитие
В.п.=И.п.			
<i>ж.р.</i>	доска		доску
Это	деревня	Я вижу	деревню
	площадь		площадь

	а-у
правило:	я-ю
	ь-ь

!!! Неодушевленные существительные мужского и среднего рода единственного числа в винительном падеже не изменяются:

В.п.=И.п.

Все существительные женского рода на - а, - я имеют в винительном падеже окончания -у, -ю.

Существительное женского рода на - ь в винительном падеже не изменяются:

В.п.=И.п.

Повторяйте фразы:

Сейчас урок. Студент читает фразу, текст.

Он пишет упражнение.

Это подготовительный факультет.

Тут студенты изучают русский язык и фонетику.

Вот улица. Я вижу автобус, машину, метро.

Я понимаю урок, правило, грамматику.

Я учу падеж, слово, фразу.

Я слушаю текст, радио, музыку.

Я покупаю журнал, газету, тетрадь.

Раздаточный материал. Карточки с лексико-грамматическими заданиями.

Упражнение 1. Напишите слова в форме винительного падежа.

Образец: Студенты читают _____
текст, слово, фраза, буква.

1. Я знаю _____
язык, буква, город, улица, история.

2. Я слушаю _____
радио, музыка, песня, урок, диалог.

3. Я вижу _____
дом, площадь, фото, магазин, комната.

4. Я покупаю _____
ручка, словарь, книга, тетрадь, комната.

5. Я люблю _____
Родина, спорт, чай, море, университет.

Упражнение 2. Задайте вопрос по образцу:

Он читает текст. – Что он читает?

Я пишу упражнение.

Она готовит обед.
Студент повторяет фразу.
Студентка учит диалог.
Преподаватель объясняет правило.
Они слушают музыку.
Я покупаю молоко.
Он любит футбол.

Упражнение 3. Отвечайте на вопросы:

Что вы учите?
Что вы изучаете?
Что вы пишете?
Что вы повторяете?
Что вы покупаете?
Что вы знаете?
Что вы читаете?
Что вы готовите?
Что вы любите?
Что объясняет преподаватель?

Читайте, повторяйте, запоминайте, пишите фразы:

Мы учим текст, диалог, правило, грамматику.
Мы изучаем русский язык, фонетику.
Мы знаем букву, окончание, фразу, ответ.
Мы любим родину, факультет, группу, русский язык.

Наглядность.

Преподаватель показывает студентам картинки. Студенты пишут фразу, что они видят.
Образец: Картинка № 1.- *Человек читает газету.*
Студент пишет « Он читает газету».
Картинка № 2. Человек слушает радио.
Картинка № 3. Человек готовит обед
Картинка № 4. Человек покупает книгу.

Работа у доски.

На доске преподаватель пишет слово. Потом он просит студентов составить фразы из этих слов. Студенты выходят к доске и пишут.
Образец: текст, студент, читать.
Фраза: Студент читает текст.

Фразы:

Я, писать, упражнение.	Я пишу упражнение.
Он, слушать, радио.	Он слушает радио.
Мы, повторять, диалог.	Мы повторяем диалог.
Она, покупать, ручка.	Она покупает ручку.
Ты видеть, площадь.	Ты видишь площадь.
Они, изучать, русский язык, фонетика.	Они изучают русский язык, фонетику.
Я, любить, родина.	Я люблю родину.

Диалогическая речь.

Диалоги. Студенты спрашивают друг у друга.

Образец: I студент: Что ты читаешь?

II студент: Я читаю текст.

- Что пишешь?

- Что ты слушаешь?

- Я пишу упражнение.

- Я слушаю музыку.

- Что ты учишь?

- Что ты изучаешь?

- Я учу диалог.

- Я изучаю русский язык.

В диалогах задействованы все студенты.

Чтение текста.

Прочитайте текст.

У каждого студента есть текст, который он читает.

Текст.

Это наше общежитие. А вот наша комната. Мы иностранные студенты. Ахмед изучает русский язык. Он читает текст, повторяет правило, потом пишет упражнение. Омар слушает музыку. Андрес готовит ужин.

Ответьте на вопросы:

- Что изучает Ахмед?

- Что читает Ахмед?

- Что повторяет Ахмед?

- Что пишет Ахмед?

- Что слушает Омар?

- Что готовит Андрес?

Подведение итогов занятия.

1. Определите род существительных.

Книга, текст, буква, упражнение, фраза, язык, правило, фонетика, диалог, комната, журнал, ручка, площадь, обед, ужин, окончание, факультет, группа, грамматика, чай, море, родина, спорт, тетрадь, урок, радио, улица, город, история, фото, университет, деревня, молоко.

Впишите слова в таблицу.

м.р.	ж.р.	ср.р.
------	------	-------

2. Составьте словосочетание (подберите глагол к существительному).

Образец:

Читать книгу.

Писать упражнение.

Готовить ужин.

Любить родину.

Видеть улицу.

Изучать язык.

Покупать ручку.

3. Задайте вопросы.

Образец: Я готовлю ужин. – Что вы готовите?

Я слушаю музыку. – Что вы слушаете?

4. Напишите пропущенные буквы:

Мы изучаем фонетик.....

Он пишет упражнении.....

Я слушаю музык.....

Она покупает тетрадь.....

Я повторяю правил.....

Мы любим родин.....

5. Ответьте на вопросы:

- Это аудитория. Сейчас урок.

Что вы делаете здесь?

Что вы изучаете?

Что вы учитесь?

Что вы пишете?

Что вы читаете?

Что вы слушаете?

Что объясняет преподаватель?

Ответы:

Я изучаю русский язык.

Я изучаю русский язык и фонетику.

Я учу слово, правило.

Я пишу упражнение, фразу.

Я читаю диалог, текст.

Я слушаю урок.

Преподаватель объясняет правило, грамматику.

6. Повторяйте за преподавателем.

Мы читаем текст, диалог.

Мы пишем слово, фразу, упражнение.

Мы учим правило, падеж, грамматику.

Мы изучаем русский язык и фонетику.

В статье представлена методическая разработка по практической грамматике русского языка. Основное внимание уделяется практике формирования фонетических, грамматических, лексических навыков, употребления существительных в винительном падеже.

Ключевые слова: система падежей, практика русской речи, существительные в винительном падеже.

The article presents methodical work on practical grammar of the Russian language. The main attention is paid to the practice of forming phonetic, grammatical, lexical, skills, the use of nouns in the accusative case.

Keywords: system of cases, practice of the Russian language, nouns in the accusative case.

Т.Г. КОРДУН

Д.А. ГЕБРЕ

Киевский национальный лингвистический университет

**РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ
И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
БИОГРАФИИ П.И. ЧАЙКОВСКОГО
(методическая разработка для занятий по РКИ)**

Методическую разработку посвящено развитию лингвистической та культурологической компетентности вторичной мовой личности при вивченні біографічного тексту про П.І. Чайковського. У роботі подано ряд передтекстових завдань, націлених на формування фонетичних, орфографічних, словотворчих, лексичних умінь та навичок студентів-іноземців, а також вправи з морфології, синтаксису та розвитку мовлення, що мають виконуватися після читання тексту.

Ключові слова: біографічний текст, П.І. Чайковський, фонетичні, орфографічні, словотворчі, лексичні вправи та завдання з морфології, синтаксису та розвитку мовлення

Scientia potentia est

Биографические тексты о выдающихся деятелях культуры страны изучаемого языка имеют не только познавательную ценность, но также способствуют развитию лингвистической компетенции вторичной языковой личности. Система работы над биографическим текстом включает ряд предтекстовых заданий, которые формируют фонетические, орфографические, словообразовательные, лексические умения и навыки учащихся; чтение текста с полным его пониманием, чему содействуют широкое

использование наглядности (зрительной, слуховой) и лексикографических источников, а также проведение вопросно-ответной беседы по материалу текста и поиск учащимися необходимой информации в тексте; серию послетекстовых упражнений по морфологии, синтаксису и развитию связной речи.

Задания могут выполняться как целостно и в указанной последовательности, так и выборочно (в зависимости от учебной и развивающей цели занятия, временных рамок, контингента учащихся, уровня их лингвистической подготовленности). Методическая разработка может быть использована как в аудиторной, так и в самостоятельной (индивидуальной) работе по изучению русского языка как иностранного. Особенно полезной данная подборка заданий станет для студентов-филологов и искусствоведов, а также для тех, кто желает не только усовершенствовать свои языковые знания, коммуникативные умения и навыки, но и получить лингвострановедческую информацию.

1. Предтекстовые задания

1.1. Упражнения по фонетике и орфоэпии.

1.1.1. Слушайте и повторяйте слова.

Композитор, дирижёр, романс, произведения, ансамбль, кантаты, сюиты, концерты, творчество, культура, фортепиано, рояль, Берлин, Гамбург, Брюссель, Антверпен, Лондон, Париж, французский, итальянский, признание, психолог, драматург, лирик, миниатюры.

1.1.2. Слушайте и повторяйте словосочетания.

Хоровые сочинения, горный инженер, механический орган, прадед композитора, в Киево-Могилянской академии, играть на флейте, играть на арфе, западная инструментальная музыка, в Санкт-Петербургской консерватории, «Времена года», «Евгений Онегин», «Пиковая дама», «Лебединое озеро», балет «Щелкунчик», «Спящая красавица»; в Польше, в Германии, в Австрии, в Италии, в Швейцарии, во Франции, в Англии, в США.

1.1.3. Слушайте и повторяйте слова и словосочетания.

Композитор, величайший композитор, один из величайших композиторов, один из величайших композиторов мира; опера, десять опер; балет, три балета; симфония, семь симфоний; романс, четыре романса, сто четыре романса; произведения, симфонические произведения, ряд симфонических произведений; ансамбль, инструментальный ансамбль, камерно-инструментальный ансамбль; концерты, фортепианные концерты и миниатюры, Первый фортепианный концерт; признание, европейское признание; не только европейское, но и всемирное признание; драматург, гениальный драматург, гениальный драматург и лирик.

1.1.4. Разделите слова на слоги (уточните по словарю значение непонятных и малопонятных слов).

Пианино, концерт, романтизм, драматург, культура, сотник, иностранный, многочисленный, серебряный, одиннадцать, красавица, характер, путешествовать, дирижировать, распространяться, гениальный, консерватория, впечатление, эпидемия, музыкальный, является, наследие, сочинения, миниатюры, культура, прадед, сотник, второй, романсы, родители, впервые, композитор, познакомился, окончил, училище, интерес, деятельность, творчество, композиция, гармония, дисциплины.

1.1.5. Поставьте ударение в каждой из данных слов (уточните по словарю значение непонятных и малопонятных лексем).

Композитор, музыкальный, концерт, творчество, академия, фортепиано, сочинение, рояль, детский, несколько, по-французски, впервые, впечатление, познакомиться, знание, деятельность, балет, ежегодно, известность, опера, фольклор, создатель, замечательно, всемирный, представитель, психолог, инструментальный, оркестр, министерство,

зарубежный, с отличием, профессор, музыкант, Германия, получивший, увеличиваться, любящий.

1.1.6. Подчеркните одной чертой твёрдые согласные, двумя чертами мягкие согласные (уточните по словарю значение непонятных и малопонятных слов).

Пётр Ильич Чайковский, дирижёр, четыре, произведение, фортепианный, миниатюра, ценный, инженер, мальчик, училище, впечатление, с детства, изучал, интерес, деятельность, ежегодно, творческий, жизнь, путешествуя, эпидемия, ярчайший, шляхтич, ребёнок, Германия, Франция, с отличием, использовать, выразительный, национальный, за рубежом, обращённый к людям.

1.1.7. Подчеркните слоги с редуцированными гласными (уточните по словарю значение непонятных и малопонятных слов).

Впечатление, композитор, Лондон, Берлин, европейский, общество, в течение, тяжело, академия, ежегодно, является, десять, опера, четыре, творчество, инженер, несколько, оркестр, отец, окончил, переводчик, предложено, место, преподаватель, месяц, концерт, с успехом, мировой, представитель, произведение, многочисленный, теоретический.

1.1.8. Разделите фразы текста на синтагмы.

Пётр Ильич Чайковский родился 7 мая 1840 (тысяча восемьсот сорокового) года в уральском городе Воткинске в семье горного инженера. Прадед композитора по отцовской линии, Фёдор Афанасьевич Чайка, происходил от украинских шляхтичей, учился в Киево-Могилянской академии. Мальчик полюбил музыку с детства, так как его отец играл на флейте, а мать – на арфе и фортепиано, а также пела романсы. В доме Чайковских были рояль и механический орган. В детские годы мальчик занимался музыкой, изучал несколько иностранных языков и писал стихи по-французски. В Санкт-Петербурге он с матерью впервые посетил театр, где услышал оперу русского композитора Михаила Глинки, а затем побывал на балете «Жизель» французского композитора Адана. Игра оркестра произвела на мальчика очень сильное впечатление.

1.1.9. Прочитайте текст, соблюдая интонационные нормы.

Пётр Ильич Чайковский — ярчайший представитель музыкального романтизма в России XIX века, гениальный драматург и лирик. Его наследие – это десять опер, три балета, семь симфоний, сто четыре романса, ряд симфонических произведений, камерно-инструментальные ансамбли, хоровые сочинения, кантаты, сюиты, фортепианные концерты и миниатюры.

В годы учёбы будущий композитор познакомился с западной инструментальной музыкой. Путешествуя по различным странам Европы – Польше, Германии, Австрии, Италии, Швейцарии, Франции, Англии, он изучал музыкальный фольклор каждой из этих стран. В своём творчестве композитор использовал выразительные средства западноевропейской музыки, придавая при этом своим произведениям чисто русский характер. Пётр Ильич Чайковский основал национальную русскую школу в мировой музыке.

1.2. Упражнения по графике и орфографии

1.2.1. Прочитайте внимательно слова и словосочетания. Уточните по словарю значение непонятных и малопонятных лексем. Напишите словарный диктант по памяти.

Пётр Ильич Чайковский, композитор, дирижёр, романтизм, лирик, драматург-психолог, симфония, романс, ансамбль, кантата, сюита, концерт, миниатюра, Киево-Могилянская академия, флейта, арфа, фортепиано, рояль, по-французски, опера, Михаил Глинка, балет «Жизель», Адан, инструментальный, Министерство юстиции, Берлин, Гамбург, Брюссель, Париж, итальянский, многочисленный, зарубежный, творческий,

консерватория, теоретический, «Времена года», «Евгений Онегин», «Пиковая дама», «Лебединое озеро», «Щелкунчик», «Спящая красавица», Польша, Австрия, Швейцария, Нью-Йорк, европейский, всемирный, эпидемия холеры, гениальный, характер, выдающийся.

1.2.2. Вставьте пропущенные буквы, а затем проверьте написание по словарю.

П...тр, Ил...ич, Ча...ковский, комп...зитор, дириж...р, произв...дение, кул...тура, от...овский, р...бёнок, м...ханический, мал...чик, ин...странный, вп...чатление, Лон...он, францу...ский, итал...янский, о...щество, с...ребряный, к...мпозиция, к...нцерт, западн...европейский, фол...клор, т...жело, предст.витель, распр...страняться, творч...ство, мног...численный, к...нсерватория, профес...ор, выр...зительный.

1.2.3. Прописная или строчная? Вычеркните неправильный вариант.

(Пп)ётр (Ии)льич (Чч)айковский, (Уу)ральский город (Вв)откинск, (Фф)ёдор (Аа)фанасьевич (Чч)айка, (Кк)иево-(Мм)огилянская (Аа)кадемия, (Фф)лейта, (Аа)рфа, (Фф)ортепиано, (Рр)ояль, по-(Фф)ранцузски, (Сс)анкт-(Пп)етербург, (Рр)усский (Кк)омпозитор (Мм)ихаил (Гг)линка, (Фф)ранцузский (Кк)омпозитор (Аа)дан, (Уу)чилище, (Мм)инистерство (Юю)стиции, (Ее)вропа, (Бб)ерлин, (Гг)амбург, (Бб)рюссель, (Аа)нтверпен, (Лл)ондон, (Пп)ариж, (Фф)ранцузский, (Ии)тальянский, (Зр)арубежный, (Сс)анкт-(Пп)етербургская (Кк)онсерватория, (Мм)осковская (Кк)онсерватория, (Мм)узыкально-(Тт)еоретические (Дд)исциплины, фантазии «(Рр)омео и (Дд)жульетта», (Фф)ортепианный (Цц)икл «Времена года», (Оо)перы «(Ее)вгений (Оо)негин» и «(Пп)иковая дама», (Бб)алеты «Лебединое озеро», «Щелкунчик» и «Спящая красавица», (Оо)рден (Сс)вятого (Вв)ладимира, (Ее)вропа, (Пп)ольша, (Гг)ермания, (Аа)встрия, (Ии)талия, (Шш)вейцария, (Фф)ранция, (Аа)нглия, США, (Нн)ью-(Йй)орк, (Бб)алтимор, (Фф)иладельфия, (Ээ)пидемия (Хх)олеры, (Мм)узыкальный (Рр)омантизм, (Зз)ападноевропейская (Мм)узыка, (Нн)ациональная (Рр)усская (Шш)кола.

1.2.4. Напишите диктант.

Пётр Ильич Чайковский

Пётр Ильич Чайковский – великий русский композитор. Его имя знают во всем мире. П.И. Чайковский родился в 1840 году. Его отец был инженером. Когда мальчику было пять лет, он начал играть на пианино.

Потом П.И. Чайковский окончил консерваторию в Петербурге и в 1866 году поехал в Москву. Там он работал преподавателем в Московской консерватории и сочинял музыку.

Чайковский писал прекрасную музыку. Он написал десять опер, несколько балетов и концертов, много других произведений. Композитор также писал музыку для детей. Его оперы и балеты идут во многих театрах мира, а балет «Лебединое озеро» знают во всех странах. Люди с удовольствием слушают музыку замечательного русского композитора.
[1, с. 14]

1.3. Упражнения по морфемике и словообразованию

1.3.1. Разберите слова по составу.

Симфонический, инструментальный, детство, впечатление, успешная, многочисленные, теоретические, спящая, западноевропейские, несчастье, мировой.

1.3.2. К данным лексическим единицам подберите известные вам однокоренные слова.

Всемирный, горный, композиция, теоретический, ярчайший, прадед, училище, преподавать, второй, известность, музыкант, концертный, фортепианный, гениальный.

1.1.3. От данных лексем образуйте превосходную степень прилагательных при помощи суффиксов –айш, -ейш.

Яркий, великий, интересный, тяжёлый, известный, сильный, ценный, тонкий, широкий,

важный, глубокий.

1.4. Упражнения по лексике

1.4.1. Вычеркните лишнее слово в каждом из тематических рядов (уточните по словарю значение непонятных и малопонятных лексем).

- Мать, отец, прадед, внук, козак;
- врач, преподаватель, композитор, сочинитель, дирижёр, инженер;
- рисование, музыка, математика, история, литература, композиция, теория, французский язык;
- офицер, генерал, сотник, декан, лейтенант;
- оркестр, рояль, пианино, арфа, скрипка, флейта, орган;
- Италия, Россия, Германия, Австрия, Франция, Украина, Санкт-Петербург;
- консерватория, университет, училище, министерство, школа;
- Киево-Могиланская академия, Министерство юстиции, Санкт-Петербургская консерватория, Московская консерватория;
- балет, опера, кантата, хор, соната, сюита, симфония, вариация;
- горный, речной, равнинный, странный, подземный, наземный.

1.4.2. Подберите обобщающее слово для каждого из тематических рядов, данных в упражнении 1. 4.1.

2. Работа с текстом

Знакомство с текстом рекомендуем сопровождать широким применением зрительной и слуховой наглядности с целью адекватного восприятия и понимания культурологического компонента текста студентами-иностранцами (см. [6]).

2.1. Прочитайте текст. Для полного понимания текста уточните по словарю значения непонятных и малопонятных слов.

ПЁТР ИЛЬИЧ ЧАЙКОВСКИЙ

Пётр Ильич Чайковский – композитор, педагог, дирижёр и музыкальный критик. Он является одним из величайших композиторов мира, ярким представителем музыкального романтизма, тонким лириком и глубоким психологом в музыке.

Наследие П.И. Чайковского – это десять опер, три балета, семь симфоний, сто четыре романса, ряд симфонических произведений, камерно-инструментальные ансамбли, хоровые сочинения, кантаты, сюиты, фортепианные концерты и миниатюры. Его творчество представляет собой ценный вклад в мировую музыкальную культуру.

Пётр Ильич Чайковский родился 7 мая 1840 года в уральском городе Воткинске в семье горного инженера. Прадед композитора по отцовской линии, Фёдор Афанасьевич Чайка, происходил от украинских шляхтичей из Кременчуга. Он был козаком, участвовал в битвах и стал сотником. Во время учёбы в Киево-Могиланской академии Фёдор Чайка стал называться Чайковским.

Пётр Ильич Чайковский был вторым ребёнком в семье. Мальчик полюбил музыку с детства, так как его отец играл на флейте, а мать – на арфе и фортепиано, а также пела романсы. В доме Чайковских были рояль и механический орган.

В детские годы мальчик занимался музыкой, изучал несколько иностранных языков и писал стихи по-французски. В 1850 году родители увезли сына в Санкт-Петербург поступать в училище. Там он с матерью впервые посетил театр, где услышал оперу русского композитора Михаила Глинки, а затем побывал на балете «Жизель» французского композитора Адана. Игра оркестра произвела на мальчика очень сильное впечатление.

В годы учёбы юноша познакомился с западной инструментальной музыкой, а также много читал, в основном те книги, которые были дома, у его отца.

В 1859 году Петр Чайковский окончил училище и начал работать в Министерстве юстиции, но вскоре уехал в Европу в качестве переводчика и за три месяца посетил Берлин, Гамбург, Брюссель, Антверпен, Лондон и Париж. Интерес к европейской культуре, знание нескольких иностранных языков, в том числе свободное владение французским и итальянским, успешная гастрольная деятельность – всё это способствовало многочисленным зарубежным поездкам, которые стали важным этапом в творческой жизни композитора.

В 1861 году Пётр Чайковский поступил в Русское музыкальное общество, а с 1862 года стал одним из первых студентов Санкт-Петербургской консерватории, которую закончил в 1866 году с большой серебряной медалью, т.е. с отличием. Ему было предложено место преподавателя Московской консерватории, где композитор проработал в течение одиннадцати лет, став первым профессором по классу композиции. Ежегодно Чайковский преподавал музыкально-теоретические дисциплины 60—90 студентам, написал учебники по гармонии и инструментовке.

В это же время он активно занимался творчеством, выступал на концертах со своими произведениями: фантазии «Ромео и Джульетта» и «Франческа да Римини», Четвертая симфония, Первый фортепианный концерт, фортепианный цикл «Времена года». Оперы «Евгений Онегин» и «Пиковая дама», балеты «Лебединое озеро», «Щелкунчик», «Спящая красавица» принесли композитору известность в России и в других странах. В 1880 году за увертюру «1812 год» композитор получил орден Святого Владимира.

С конца 1880-х годов П.И. Чайковский выступал как дирижёр в России и за рубежом. Во время концертных поездок он познакомился со многими западноевропейскими музыкантами. Путешествуя по различным странам Европы – Польше, Германии, Австрии, Италии, Швейцарии, Франции, Англии, он изучал музыкальный фольклор каждой из этих стран. В 1891 году композитор ездил в США и как дирижёр выступал со своими произведениями в Нью-Йорке, Балтиморе и Филадельфии и стал первым русским композитором, получившим не только европейское, но и всемирное признание.

В 1893 году П.И. Чайковский приехал в Санкт-Петербург, чтобы дирижировать оркестром, исполнявшим его Шестую симфонию. Концерт прошёл с огромным успехом. К несчастью, в это время в городе была эпидемия холеры. Композитор тяжело заболел и умер 6 ноября.

Пётр Ильич Чайковский – ярчайший представитель музыкального романтизма в России XIX века, гениальный драматург и лирик. Композитор использовал выразительные средства западноевропейской музыки, придавая при этом своим произведениям чисто русский характер. Пётр Ильич Чайковский основал национальную русскую школу в мировой музыке.

«Я желал бы всеми силами души, чтобы музыка моя распространялась, чтобы увеличивалось число людей, любящих её...». Эти слова Петра Ильича Чайковского замечательно раскрывают суть его творчества, всегда обращённого к людям.

(Составлено по [2, с.92-94], [5, с. 252–253] и [6])

2.1. Найдите в тексте ответы на вопросы.

1. – Кем является Пётр Ильич Чайковский?

– *Пётр Ильич Чайковский является одним из величайших композиторов мира, педагогом и дирижёром.*

2. – Почему его творчество представляет собой ценный вклад в мировую музыкальную культуру?

– *Он написал десять опер, три балета, семь симфоний, сто четыре романса, ряд симфонических произведений, камерно-инструментальные ансамбли, хоровые сочинения,*

кантаты, сюиты, фортепианные концерты и миниатюры.

3. – Когда и где Пётр Ильич Чайковский?

– *Пётр Ильич Чайковский родился 7 мая 1840 года в уральском городе Воткинске.*

4. – Кем работал его отец?

– *Его отец работал горным инженером.*

5. – Где учился прадед композитора?

– *Прадед композитора учился в Киево-Могилянской академии.*

6. – Почему мальчик полюбил музыку с детства?

– *Мальчик полюбил музыку с детства, так как его отец играл на флейте, а мать – на арфе и фортепиано, а также пела романсы.*

7. – Какие музыкальные инструменты были в доме Чайковских?

– *В доме Чайковских были рояль и механический орган.*

8. – Чем мальчик занимался в детстве?

– *В детские годы мальчик занимался музыкой, изучал несколько иностранных языков и писал стихи по-французски.*

9. – Почему и когда родители увезли сына в Санкт-Петербург?

– *В 1850 году родители увезли сына в Санкт-Петербург поступать в училище.*

10. – Какие спектакли произвели на мальчика очень сильное впечатление?

– *Очень сильное впечатление на мальчика произвели опера русского композитора Михаила Глинки и балет «Жизель» французского композитора Адана.*

11. – Чем занимался юноша в годы учёбы?

– *В годы учёбы юноша занимался музыкой, а также много читал, в основном те книги, которые были дома, у его отца.*

12. – Когда Петр Чайковский окончил училище?

– *Петр Чайковский окончил училище в 1859 году.*

13. – Почему он вскоре уехал в Европу?

– *Он вскоре уехал в Европу в качестве переводчика.*

14. – Какие европейские города он посетил?

– *За три месяца он посетил Берлин, Гамбург, Брюссель, Антверпен, Лондон и Париж.*

15. – Когда Пётр Чайковский стал студентом Санкт-Петербургской консерватории?

– *Он стал одним из первых студентов Санкт-Петербургской консерватории в 1862 году.*

16. – Когда и как он закончил Санкт-Петербургскую консерваторию?

– *Пётр Чайковский закончил Санкт-Петербургскую консерваторию в 1866 году с большой серебряной медалью, т.е. с отличием.*

17. – Где композитор проработал в течение одиннадцати лет?

– *В течение одиннадцати лет он проработал в Московской консерватории сначала преподавателем, а затем профессором.*

18. – Что он преподавал?

– *Композитор преподавал музыкально-теоретические дисциплины.*

19. – Какие учебники он написал?

– *П.И. Чайковский написал учебники по гармонии и инструментовке.*

20. – Назовите произведения, с которыми П.И. Чайковский выступал на концертах.

– *Фантазии «Ромео и Джульетта» и «Франческа да Римини», Четвертая симфония, Первый фортепианный концерт, фортепианный цикл «Времена года».*

21. – Какие оперы принесли композитору известность в России и в других странах?

– *Оперы «Евгений Онегин» и «Пиковая дама» принесли композитору известность в России и в других странах.*

22. – Какие балеты принесли композитору известность в России и в других странах?
– Балеты «Лебединое озеро», «Щелкунчик», «Спящая красавица» принесли композитору известность в России и в других странах.
23. – Когда и какой орден получил композитор?
– В 1880 году за увертюру «1812 год» композитор получил орден Святого Владимира.
24. – Где П.И. Чайковский выступал как дирижёр с конца 1880-х годов?
– С конца 1880-х годов П.И. Чайковский выступал как дирижёр в России и за рубежом.
25. – По каким странам путешествовал композитор?
– Композитор путешествовал по различным странам Европы – Польше, Германии, Австрии, Италии, Швейцарии, Франции, Англии.
26. – Что он изучал в разных странах?
– Он изучал музыкальный фольклор каждой из этих стран.
27. – В каких городах США выступал композитор в 1891 году?
– В 1891 году композитор ездил в США и как дирижёр выступал со своими произведениями в Нью-Йорке, Балтиморе и Филадельфии.
28. – Зачем П.И. Чайковский приехал в Санкт-Петербург в 1893 году?
– В 1893 году П.И. Чайковский приехал в Санкт-Петербург, чтобы дирижировать оркестром, исполнявшим его Шестую симфонию.
29. – Как прошёл концерт?
– Концерт прошёл с огромным успехом.
30. – От чего и когда умер композитор?
– В Санкт-Петербурге тогда была эпидемия холеры. Композитор тяжело заболел и умер 6 ноября 1893 года.
31. – Почему Пётр Ильич Чайковский считается создателем национальной русской школы в мировой музыке?
– Пётр Ильич Чайковский считается создателем национальной русской школы в мировой музыке, так как композитор использовал выразительные средства западноевропейской музыки, придавая при этом своим произведениям чисто русский характер.

2.2. Закончите предложения, используя информацию из текста.

1. Пётр Ильич Чайковский является
2. П.И. Чайковский сочинил.....
3. Его творчество – это.....
4. Пётр Ильич Чайковский родился.....
5. Прадед композитора учился.....
6. Мальчик полюбил.....
7. В годы учёбы юноша познакомился.....
8. Петр Чайковский окончил.....и начал.....
работать....., но вскоре уехал.....
9. В 1862 году Пётр Чайковский стал одним....., которую закончил.....
10. Композитор проработал в..... в течение одиннадцати лет и стал первым профессором по классу композиции.
11. Чайковский преподавал.....
12. Известность композитору принесли оперы....., балеты..... фортепианный цикл.....
13. П.И. Чайковский выступал как.....

14. Во время концертных поездок он познакомился.....
15. Путешествуя по....., он изучал.....
16. В 1893 году П.И. Чайковский приехал в Санкт-Петербург, чтобы.....
17. Концерт прошёл.....
18. Композитор тяжело.....
19. Пётр Ильич Чайковский использовал.....
20. Он основал.....

3.Послетекстовые задания

3.1.Упражнения по морфологии и синтаксису

3.1.1.Вставьте пропущенные глаголы в правильной форме. (Упражнение выполняется без зрительной опоры на текст из задания 2.1.)

Пётр Ильич Чайковский _____ одним из величайших композиторов мира, ярким представителем музыкального романтизма и одним из выдающихся лириков и драматургов-психологов в музыке. Его творчество _____ собой ценный вклад в мировую музыкальную культуру.

Пётр Ильич Чайковский _____ в 1840 году в семье горного инженера. Мальчик _____ музыку с детства, так как его отец _____ на флейте, а мать _____ на арфе и фортепиано, а также _____ романсы.

В детские годы Петя _____ музыкой, _____ несколько иностранных языков. В 1850 году родители _____ сына в Санкт-Петербург _____ в училище. Там он с матерью впервые _____ театр, где _____ оперу русского композитора Михаила Глинки, и _____ на балете. В училище юноша _____ с западной инструментальной музыкой, а также _____ книги.

Когда Петр Чайковский _____ училище, он _____ в Министерстве юстиции, но вскоре _____ в Европу в качестве переводчика.

В 1862 году Пётр Чайковский _____ в Русское музыкальное общество, а вскоре _____ одним из первых студентов Санкт-Петербургской консерватории, которую _____ в 1866 году. Он _____ преподавателем Московской консерватории, а затем профессором. П.И.Чайковский _____ музыкально-теоретические дисциплины.

Композитор активно _____ творчеством, _____ на концертах со своими произведениями как дирижёр в России и за рубежом. Во время концертных поездок он _____ со многими западноевропейскими музыкантами и _____ первым русским композитором, получившим не только европейское, но и всемирное признание.

К несчастью, когда П.И. Чайковский _____ в Санкт-Петербург, чтобы _____ оркестром, исполнявшим его Шестую симфонию, в городе _____ эпидемия холеры. Композитор тяжело _____ и _____. Это _____ 6 ноября 1893 года.

Произведения П. И. Чайковского _____ чисто русский характер, хотя он _____ выразительные средства западноевропейской музыки. Он _____ национальную русскую школу в мировой музыке.

Глаголы для вставок

являться – явиться; представлять-представить; рождаться – родиться; любить – полюбить; играть – сыграть; петь – спеть; заниматься – заняться; изучать – изучить; увозить – увезти; поступать – поступить; посещать – посетить; слышать – услышать; бывать – побывать; знакомиться – познакомиться; читать – прочесть; оканчивать – окончить; начинать –

начать; уезжать-уехать; поступать-поступить; работать, становиться – стать; оканчивать-окончить; работать; преподавать; заниматься-заняться, выступать – выступить; встречаться – встретиться; становиться – стать; приезжать – приехать; дирижировать; быть; болеть – заболеть; умирать – умереть; происходить – произойти; носить; использовать – использовать; основывать – основать.

3.1.2. Внимательно перечитайте текст, обращая внимание на прилагательные. Подчеркните все словосочетания с тем прилагательным, которое употребляется в тексте наиболее часто.

3.1.3. Согласуйте каждое из данных прилагательных в роде, числе и падеже с одним из существительных и допишите необходимые окончания. Найдите эти словосочетания в тексте из задания 2.1.

инструментальн...	медаль
творческ...	впечатление
зарубежн...	страны
теоретическ...	орган
украинск...	произведение
гастрольн...	академия
французск...	ансамбли
сильн...	путь
механическ...	инженер
Санкт-Петербургск...	гастроли
концертн...	сочинения
симфоническ...	шляхтич
серебрян...	композитор
хоров...	дисциплины
глубок...	поездка
различн...	консерватория
Киево-Могилянск...	деятельность
ценн...	психолог
горн...	языки
важн...	музыканты
ярчайш...	успех
огромн...	вклад
западноевропейск..	представитель
иностранны...	этап

3.1.4. Прочитайте и перепишите текст. Раскрывая скобки, соблюдайте нормы русской грамматики.

ПЁТР ИЛЬИЧ ЧАЙКОВСКИЙ

Пётр Ильич Чайковский – композитор, педагог, дирижёр. Он является *(один)* из *(величайший композитор)* *(мир)*, *(яркий представитель)* *(музыкальный романтизм)*, *(выдающийся лирик и драматург-психолог)* в музыке. Он написал десять *(опера)*, три *(балет)*, семь *(симфония)*, сто четыре *(романс)*, ряд *(симфоническое произведения)*, несколько *(фортепианные концерты)*, много *(миниатюры)*, сделав ценный вклад в *(мировая музыкальная культура)*.

Композитор родился *(седьмой)* *(май)* *(тысяча восемьсот сорок)* *(год)* в *(уральский город Воткинск)*. Его отец работал *(горный инженер)*. Прадед *(композитор)*, происходивший от *(украинские шляхтичи)* из *(Кременчуг)*, учился в *(Киево-Могилянская академия)*. Он был *(козак)*, участвовал в *(битвы)* и стал *(сотник)*.

Пётр Ильич Чайковский был (*второй ребёнок*) в (*семья*). Мальчик любил (*музыка*) с (*детство*), так как его отец играл на (*флейта*), а мать – на (*арфа*) и (*фортепиано*), а также пела (*романсы*). В детские годы мальчик занимался (*музыка*) и изучал несколько (*иностранные языки*). В 1850 году родители увезли сына в (*Санкт-Петербург*) поступать в (*училище*). Там он с матерью впервые посетил (*театр*), где услышал (*опера*) (*русский композитор*) (*Михаил Глинка*), а затем увидел (*балет*) «Жизель» (*французский композитор Адан*). Оркестр произвёл (*мальчик*) (*сильное впечатление*).

В училище юноша интересовался (*западная инструментальная музыка*), а также читал книги, которые были у (*его отец*).

После (*училище*) Петр Чайковский работал в (*Министерство*) юстиция, но вскоре уехал в (*Европа*) как (*переводчик*). Он побывал в (*Берлин, Гамбург, Брюссель, Антверпен, Лондон и Париж*). Интерес к (*европейская культура*), знание нескольких (*иностранные языки*) способствовали (*многочисленные зарубежные поездки*) (*композитор*).

С 1862 (*год*) Чайковский стал (*студент*) (*Санкт-Петербургская консерватория*), которую закончил в 1866 (*год*) с (*отличие*). Он стал (*преподаватель*) (*Московская консерватория*) и проработал там в течение (*одиннадцать*) (*год*), став (*первый профессор*) по (*класс*) композиции. Композитор написал учебники по (*гармония*) и (*инструментовка*) для (*студенты*), также активно занимался (*творчество*), выступал с (*концерты*) с (*его произведения*) как (*дирижёр*) в (*Россия*) и за (*рубеж*). Во время (*концертные поездки*) он встречался со (*многие западноевропейские музыканты*). Путешествуя по (*различные страны*) (*Европа*) – (*Польша, Германия, Австрия, Италия, Швейцария, Франция, Англия*), он изучал (*музыкальный фольклор*). В (*1891*) (*год*) композитор ездил (*США*) как (*дирижёр*), выступал в (*Нью-Йорк*), (*Балтимор*) и (*Филадельфия*) и стал (*первый русский композитор*), получившим не только европейское, но и всемирное признание.

В (*1893*)(*год*) П.И. Чайковский приехал в (*Санкт-Петербург*), чтобы дирижировать (*оркестр*), (*исполнявший*) его (*Шестая симфония*). Концерт прошёл с (*огромный успех*). К несчастью, в это время в (*город*) была эпидемия (*холера*). Композитор тяжело заболел и умер (*шестой*) (*ноябрь*).

Пётр Ильич Чайковский основал (*национальная русская школа*) в (*мировая музыка*).

3.2. Упражнения по развитию связной речи

3.2.1. Дайте ответы на вопросы (без зрительной опоры на текст из задания 2.1.).

- Когда и где родился Пётр Ильич Чайковский?
- Кем работал его отец?
- На чём играли мать и отец?
- Где учился прадед Петра Ильича Чайковского?
- Где учился Пётр Ильич Чайковский?
- Кем он работал вначале?
- Как он впервые поехал в Европу?
- В каких странах он побывал?
- Что его очень заинтересовало в Италии?
- Когда и в каком городе он учился в консерватории?
- Когда и в какой консерватории он работал?
- Что и кому преподавал Пётр Ильич Чайковский?
- Почему он много гастролировал?
- Почему он поехал в Санкт-Петербург во время эпидемии холеры?
- Почему его считают создателем русской национальной школы в мировой музыке?

3.2.2. Прочитайте диалог двух студентов Киевской консерватории имени П.И.Чайковского. Побеседуйте друг с другом о жизненном и творческом пути, используя информацию, полученную из текста.

- Ты знаешь, кто такой Пётр Ильич Чайковский?
- Да, конечно! Пётр Ильич Чайковский - композитор, педагог, дирижёр.
- Композитор? А что он написал?
- Десять опер, три балета, семь симфоний, сто четыре романса, ряд симфонических произведений, камерно-инструментальные ансамбли, хоровые сочинения, кантаты, сюиты, фортепианные концерты и миниатюры.
- Ого! Ты молодец, что так много знаешь! А когда Чайковский жил?
- Чайковский родился в 1840 году, а умер в 1893 году.
- А что ты знаешь о его семье?
- Прадед композитора учился в Киево-Могилянской академии, отец был горным инженером и играл на флейте, а мать – на арфе и фортепиано, а также пела романсы.
- А ты не знаешь, где учился мальчик?
- Знаю. Сначала дома занимался музыкой, изучал несколько иностранных языков. Потом родители увезли сына в Санкт-Петербург поступать в училище. А после училища стал одним из первых студентов Санкт-Петербургской консерватории.
- А после консерватории он только писал музыку?
- Нет, он работал преподавателем Московской консерватории и стал профессором! И ещё учебники написал для студентов!
- Хорошо, он поэтому стал известным?
- Нет, известность в России и в других странах ему принесли оперы, балеты и фортепианные произведения, например, «Времена года». Знаешь, как его оперы называются?
- Нет, а ты?
- Знаю, конечно. «Евгений Онегин» и «Пиковая дама».
- А балеты?
- «Лебединое озеро», «Спящая красавица» и «Щелкунчик».
- Я читал, что Чайковский как дирижёр выступал со своими произведениями в Польше, Германии, Австрии, Италии, Швейцарии, Франции, Англии и в США.
- Да, поэтому он получил не только европейское, но и всемирное признание.
- Кажется, он сделал очень много, хотя прожил недолго.
- Да, только 53 года. Это не много. Знаешь, он умер, потому что тяжело заболел. Но я забыл, чем. Какая-то эпидемия была в то время...
- Да, очень жаль. Он бы написал, наверно, ещё много. Что ж, жизнь коротка, искусство вечно.

3.2.3. Напишите изложение о великом русском композиторе П. И. Чайковском.

Пётр Ильич Чайковский

Пётр Ильич Чайковский – композитор, педагог и дирижёр, глубокий психолог и тонкий лирик. Он сочинил десять опер, три балета, семь симфоний, сто четыре романса, ряд симфонических произведений, фортепианные концерты и миниатюры.

Пётр Ильич Чайковский родился 7 мая 1840 года в уральском городе Воткинске. Его отец работал горным инженером.

Мальчик полюбил музыку с детства, так как его отец играл на флейте, а мать – на арфе и фортепиано.

В детские годы будущий композитор занимался музыкой, изучал несколько иностранных языков и писал стихи по-французски. В 1850 году в Санкт-Петербурге он впервые в театре услышал оперу, а затем побывал на балете. Игра оркестра произвела на мальчика очень сильное впечатление.

В годы учёбы юноша познакомился с западной музыкой, а также много читал.

В 1859 году Петр Чайковский окончил училище и начал работать в Министерстве

юстиции, но вскоре уехал в Европу как переводчик на три месяца.

В 1862 году Пётр Чайковский поступил в Санкт-Петербургскую консерваторию, которую закончил в 1866 году с отличием. Он стал преподавателем, а затем профессором Московской консерватории и проработал там одиннадцать лет.

Композитор активно занимался творчеством и выступал на концертах со своими произведениями, которые сделали его известным в России и в других странах. Во время концертных поездок он встречался со многими западноевропейскими музыкантами.

В 1893 году П.И. Чайковский приехал в Санкт-Петербург, чтобы дирижировать оркестром. Концерт прошёл с огромным успехом, но вскоре композитор тяжело заболел и умер из-за эпидемии холеры в городе.

Пётр Ильич Чайковский является создателем национальной русской школы в мировой музыке.

3.2.4. Расскажите о великом русском композиторе П.И. Чайковском.

3.2.5. Расскажите об известном музыканте вашей родины.

3.2.6. Напишите сочинение об известном музыканте вашей родины.

Работа по изучению биографического текста является одной из составляющих процесса формирования лингвистической и культурологической компетенции вторичной языковой личности и при возможности сопровождается посещением театра (оперы, балеты, фортепианные, симфонические произведения П.И. Чайковского), экскурсией в музей П.И. Чайковского, просмотром видеофильмов и прослушиванием аудиозаписей с произведениями композитора, чтением дополнительных литературных источников [3,4]. Таким образом, биографический текст о П.И. Чайковском даёт возможность не только расширить социокультурную компетенцию вторичной языковой личности, но и развить ряд лингвистических умений и навыков с помощью упражнений, основанных на материале текста.

Література

1. Ботвинова К.В. Пособие по развитию письменной речи. (Тексты диктантов и изложений для студентов подготовительного факультета) / Ботвинова К.В., Гривачевская Л.А., Ермоленко Н.В. и др. – К.: Изд. Центр КНЛУ, 2005. – 114 с.
2. Миллер Ян. Шеренга великих композиторов / Ян Миллер. Пер. с польского. – Варшава: Наша Ксенгарня, 1975. – 187 с.
3. Познанский А. Н. Чайковский / А. Н. Познанский. – М.: Молодая гвардия, 2010. – 800 с.
4. Тюменева Г. О. Чайковский і Україна / Г. О. Тюменева. – К.: Мистецтво, 1955. – 52 с.
5. Энциклопедический словарь юного музыканта / Сост. В.В. Медушевский, О.О. Очаковская. – М.: Педагогика, 1985. – 352 с.
6. https://ru.wikipedia.org/wiki/Чайковский_Пётр_Ильич

Методразработка посвящена развитию лингвистической и культурологической компетентности вторичной языковой личности при изучении биографического текста о П.И. Чайковском и включает ряд предтекстовых заданий, которые формируют фонетические, орфографические, словообразовательные, лексические умения и навыки учащихся, а также упражнения по морфологии, синтаксису и развитию связной речи, выполняемые после чтения текста.

Ключевые слова: биографический текст, П.И. Чайковский, фонетические, орфографические, словообразовательные, лексические упражнения и задания по морфологии, синтаксису и развитию речи.

Methodology is devoted to the development of linguistic and cultural competence of the secondary linguistic personality in the study of the biographical text of P.I. Tchaikovsky includes a number of pre-text tasks that form phonetic, spelling, word-building, lexical skills of students, as well as exercises on morphology, syntax and development of coherent speech, performed after reading the text.

Key words: biographical text, P.I. Tchaikovsky, phonetic, spelling, word-building, lexical exercises and tasks on morphology, syntax and development of speech.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПО ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА. ТЕМА: «ЙОТИРОВАННЫЕ БУКВЫ Я, Ё, Ю, Е»

У статті представлена методична розробка з фонетики російської мови. Основна увага приділяється слухо-мовленнєвим навичкам і звуко-буквеним відносинам у словах з йотованими буквами.

Ключові слова: фонетика, йотовані літери, практика російської мови.

Цель занятия:

- 1) Отработать произношение гласных [и] [ы], твёрдых и мягких согласных звуков;
- 2) Выучить глагол: произносить;
- 3) Отработать слухо-произносительные навыки и звуко-буквенные отношения в словах с йотированными буквами.

I. Актуализация имеющихся знаний.

1. Запишите текст. Подчеркнутые слова, поставьте во множественном числе. Прочитайте. Следите за произношением мягких согласных.

В нашей аудитории стоит стол. На столе лежит книга, тетрадь, ручка, карандаш. На стене висят географические, экономические и политические /карта/. Тут мы видим разные /страна, континент, река, гора.

2. Слушайте. Запишите на диктофон. Выучите стихотворение. Обратите внимание на произношение слов со звуком [ы], [и].

*«Ы» на вид весьма сурова,
Но характером скромна:
Никогда в начале слова
Не становится она,
Но не ты, не мы, не вы
Не обходится без «ы».*

/С. Михалков/

3. Читайте. После каких согласных букв не пишутся буквы **ы**? После каких согласных звуков не произносятся звуки [ы]? [и]?

*мил – мыл – мул, бил – был – булка, Витя – вы – вуз, гимн – гул, Дима – дым – дума,
жизнь – жил – жук, Зина – зыбь – зуб, Киев – кукла, лить – лыжи – лужи, мир – мы –
мука, нить – нить – нуль, пир – пышка – пушка, рис – рыба – рысь – рубль, синь – сын
– суп, тина – ты – туш, физик – фыркать – фуга, химик – хутор, цирк – цыплёнок –
цунами, чистый – чуткий, шить – шутка, щи – щука.*

4. Ответьте на вопросы по образцу: Где живет ваш друг? /Иран/

Мой друг живет в Иране.

Где живет Радж? /Индия/

Где учатся ваши друзья? /Институт/

Где находится Рим? /Италия/

Где живет Лукас? /Испания/

Свои ответы запишите на диктофон.

Помните: предлог в + и = [вы ...]

в Иране [в_ы]ране.

5. Скажите, что вы делали то же самое. Обратите внимание на произношение звука [л].

Образец: *Мой друг читает газету «Сегодня». Я тоже читал газету «Сегодня».*

Марта слушает диалог. Саша живет в общежитии. Акрам отдыхает в парке.

Мурат пишет письмо. Анна учит стихи. Сергей играет в футбол.

6. Запишите в тетрадь. Запомните место ударения.

он	был	не́ был
она	была́	не́ была́
оно	бы́ло	не́ было
они	бы́ли	не́ были

Слушайте фразы, повторите с отрицанием.

Антон был в театре.

Марта была в цирке.

Вчера было собрание.

Студенты были на экскурсии.

II. Презентация нового материала

7. а) Повторение выученных глаголов с подвижным ударением.

б) Новый глагол: **произносить** (II), с/ш.

Запись на доске спряжения глагола с указанием места ударения. Существительное: **произношение**.

8. Слушайте текст. Разделите его на синтагмы. Читайте. Правильно употребляйте ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4.

Мурат и Марта вместе делают домашнее задание.

Марта, скажи, пожалуйста, что такое звук?

Звук? Звук мы произносим и слышим. Иногда одна буква обозначает два звука. Смотри: ЗНАЮ. Здесь буква Ю обозначает два звука – [йу].

Мурат, ты помнишь, как называются буквы я, е, ё, ю?

Я, е, ё, ю? Кажется, йотированные. Но они не всегда имеют два звука.

Да, я знаю. В словах *яблоко, семья, моя* йотированная буква **я** обозначает звуки [йа].

А почему?

Потому что в слове *яблоко* **я** – первая буква, в слове *семья* буква **я** находится после **ь** (мягкого знака), а в слове *моя* – после гласного. А вот в словах *понять, меня* буква **я** обозначает звук [а]: [пан`ат`], [м`ин`а].

9. а) Запишите в тетрадь. Читайте.

Йотированные буквы

Я, е, ё, ю – это йотированные буквы. Они могут обозначать один или два звука.

Один звук

С О Г Л А + С Н Ы Й /С + я, е, ё, ю/	я [а] п <u>я</u> ть
	е [э] с <u>е</u> мь
	ё [о] жи <u>в</u> ёт
	ю [у] лю <u>б</u> лю

Два звука

Первая буква в слове в /начале слова/	я [йа] <u>я</u>
	е [йэ] <u>е</u> сли
	ё [йо] <u>ё</u> ж
	ю [йу] <u>ю</u> г

Два звука

После гласного / Г+я, е, ё, ю/	я [йа] мо <u>я</u>
	е [йэ] по <u>е</u> хать
	ё [йо] по <u>е</u> шь
	ю [йу] по <u>ю</u> т

Два звука

После ь /мягкого знака/ и ь /твёрдого знака/ /ь, ъ, + я, е, ё, ю/	я [йа] друз <u>я</u>
	е [йэ] п <u>ь</u> са
	ё [йо] п <u>ь</u> шь
	ю [йу] п <u>ю</u>

б) Запишите текст в тетрадь. Найдите йотированные буквы и укажите, какие звуки они обозначают.

Образец: [йо]

вдвоём

*Мы с приятелем вдвоём
Замечательно живём!
Мы такие с ним друзья –
Куда он, туда и я!*
/С. Михалков/

Слушайте это стихотворение, поставьте ударение, повторяйте. Читайте. Запишите себя на диктофон.

10. Слушайте, повторяйте слоги и слова, обращайтесь внимание на произношение твёрдых и мягких согласных:

та — тя — тья — тия (братья — партия)

за — зя — зья — зия (друзья — Азия)

ма — мя — мья — мия (семья — армия)

ла — ля — лья — лия (стулья — Юлия)

11. Фонетический диктант.

а) ро, лё, ля, ла, ял, су, сю, шу, де, те, тье, да, тя, тья;

б) тётя, яблоко, слушаю, смотрю, хочу, лёд, поёт, станция, нельзя, друзья.

III. Итоги урока

1. Итоги урока.

2. Домашнее задание:

1) Выучить глагол **произносить**, таблицу «Йотированные буквы».

2) Повторить текст песни «Листья жёлтые», найти слова с йотированными буквами и указать, какие звуки они обозначают: листья [йа].

Зміст

ПЕРЕДМОВА.....	3
МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО	
<i>Барабанищикова О.Ю.</i> Отражение авторских интенций в метаструктурах.....	4
<i>Барменкова О.П.</i> Компаративные тропы в картине мира Михаила Шторма на примере его приключенческого романа «Затерянные в джунглях».....	8
<i>Богданова І.В.</i> Творчість Поля Клоделя: проблеми ідіостилю.....	12
<i>Вардзелашвили Ж.А.</i> Человеквнутридискурса: «Я-говорящий» vs «Я-воспринимающий»...16	
<i>Цзиньлин Ван</i> Перевод русской прозы на китайский язык: история, современное состояние, перспективы.....	20
<i>Василенко М.П.</i> Особенности идиостиля И.А. Бродского.....	23
<i>Вовк О.І.</i> Мовна особистість як науковий феномен.....	27
<i>Волкова С.В.</i> Етнокультурні типажі в наративно-семіотичній інтерпретації.....	31
<i>Данильченко І. В.</i> Сучасна лінгвоперсонологія: інтеграція підходів до вивчення мовної особистості.....	38
<i>Ємець О. В.</i> Стилiстична транспозиція як тип висування у творах сучасних американських письменників.....	43
<i>Замулко Л.М.</i> «О, какой необыкновенно счастливый молодой человек» (счастье в контексте повести К. Г. Паустовского «Беспокойная юность»).....	46
<i>Иванова Н. П.</i> Языковые средства выражения страха в русской романтической прозе (на материале повести В. Ф. Одоевского «Косморама»).....	51
<i>Каменева И. А.</i> Лингвокогнитивная платформа метафорического переноса.....	55
<i>Клеофастова Т.В.</i> Модусы транскulturности и виртуальности в романе В. Пелевина «Емрегі V».....	59
<i>Козюра О. В.</i> Творчість Джуліана Барнса в контексті англійського постмодернізму.....	65
<i>Колесниченко Е.Л., Габидуллина А.Р.</i> Языковая личность М.М. Жванецкого.....	68
<i>Корновенко Л.В.</i> Восприятие и интерпретация стихотворения «Зимнее утро» А.С. Пушкина (материалы психолингвистического эксперимента 2018 г.).....	74
<i>Костюк Т.П.</i> Уникальность языкового пространства произведений Андрея Платонова....	78
<i>Кулешова Л.Н.</i> Хронотоп в литературных сказках Людмилы Петрушевской.....	82
<i>Лещенко Г. В., Гречуха Л. О.</i> Мовна особистість у когнітивно-дискурсивній парадигмі мовознавчої науки.....	90
<i>Мариненко І.О.</i> Мовний портрет одесита крізь призму анекдоту.....	93
<i>Мусяненко В. П.</i> Принципы и методы истолкования текста: методический аспект.....	101
<i>Охріменко Т. В.</i> Дискурс грошових відносин як явище грошової культури етносу.....	107
<i>Палатовская Е.В.</i> Синтаксис устного научного дискурса в когнитивных перспективах говорящего и слушающего.....	113
<i>Пасічнюк В.А.</i> Роль науки в новелах Едгара По.....	117
<i>Певная Н. П.</i> Вербализация гештальта «метель» в идиолекте В. Сорокина.....	121
<i>Потапова Г.М.</i> Культурные коды гендерных представлений в туркменской языковой картине мира (на материале русских переводов туркменских сказок).....	125
<i>Радзієвська Т.В.</i> Сучасний український есеїстичний текст та його складники (на матеріалі публікацій Євгена Сверстюка).....	129
<i>Радчук О.В.</i> Язык древних летописей в освещении П.А. Лавровского.....	133
<i>Самигулина Ф. Г.</i> Особенности становления детской языковой личности в рамках билингвальной языковой ситуации.....	137
<i>Селиванова Е. А.</i> Владимир Набоков как дискурсивная личность.....	141

<i>Синявская О. Е.</i> Системные отношения в корпусе коммерческих наименований.....	147
<i>Стаценко О. М.</i> Значимость и прецедентность зоонима СОРОКА в русской языковой ментальности.....	153
<i>Сукаленко Т. М., Позднякова О. О.</i> Структура мовної особистості в сучасній антропоцентричній парадигмі.....	157
<i>Терехова С. И., Рудницкий Г. Т.</i> Языковая личность послереволюционной России (на материале повести М. А. Булгакова «Собачье сердце»).....	161
<i>Тищенко І.Ю.</i> Художественные средства реализации концепции праведничества в легенде Л.Н. Толстого «Разрушение ада и восстановление его».....	166
<i>Філіппова Н.М.</i> Комуникативна компетенція: лінгводидактичний підхід.....	171
<i>Потапова Г.М., Юджин Чой</i> Реализация лингвокультурологического концепта «свой» в русских и корейских пословицах.....	175
<i>Шлапак Д.В.</i> Языковая личность А. Ахматовой и культурологический контекст серебряного века.....	177
<i>Шумарова Н. П.</i> Представлення мовної особистості через опис урбаністичного простору....	181

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ

<i>Бойко И. А.</i> Использование нетрадиционных диктантов как способ повышения языковой компетенции у инофонов.....	185
<i>Ботвинова К.В.</i> Использование фильмов и видеосюжетов хостинга Youtube на занятиях по РКИ.....	190
<i>Доброштан Т.В.</i> Языковая личность студента-иностранца в методике преподавания РКИ: лингвострановедческий аспект.....	195
<i>Єрмоленко Н.В.</i> Добір, опис і подання граматичного матеріалу: функціональний підхід (методичні поради).....	199
<i>Кендюшенко А.Г.</i> Презентация темы «Способы обозначения цвета в русском языке» в иноязычной аудитории.....	202
<i>Кретова Е.И.</i> Работа над фонетическими средствами выразительности на занятиях по выразительному чтению.....	206
<i>Куліш І.М.</i> До проблеми оцінювання навчальної діяльності здобувачів вищої освіти з іноземної мови професійного спрямування.....	209
<i>Лисюченко Е.В.</i> Формирование грамматической компетентности учащихся при изучении текста.....	213
<i>Рибалка Л.В.</i> Формування вторинної мовної особистості студента немовних спеціальностей.....	217
<i>Юрова І.Ю.</i> Мовна особистість П. Сороки у контексті викладання його творчості у закладах вищої освіти.....	220

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ

<i>Богданова І.В.</i> Методичні матеріали до курсу «Сучасний літературний процес».....	223
<i>Власенко С.Н., Прищепя Е.К.</i> Методическая разработка по практическому курсу русского языка. Тема: «Золотая осень».....	229
<i>Лисюченко Е.В.</i> Методическая разработка расширение лексической компетенции студентов-медиков с помощью двуязычного глоссария.....	232
<i>Нечитайло И. Н.</i> Мотивы активизации иностранных студентов на лекции по лексикографии.....	236
<i>Пащенко Е.М.</i> Формирование грамматической компетенции студентов-инофонов при изучении курса практической грамматики.....	243

<i>Перегинец О.Т.</i> Методические материалы по курсу русской литературы для студентов-иностранцев на начальном этапе обучения. Тема: Жизнь и творчество М.Ю. Лермонтова.....	249
<i>Романова В.М.</i> Методическая разработка занятия: А.С. Пушкин «Я помню чудное мгновенье».....	251
<i>Логинов А.Ю.</i> Художественный текст как источник повышения интереса к изучению русского языка в школе на материале рассказа А. И. Куприна «Пиратка».....	255
<i>Терещенко Н.Г.</i> Методическая разработка по практической грамматике русского языка. Тема: «Винительный падеж в значении объекта. Вопрос что?».....	262
<i>Кордун Т.Г., Гебре Д.А.</i> Развитие лингвистической и культурологической компетентности вторичной языковой личности при изучении биографии П.И. Чайковского (методическая разработка для занятий по РКИ).....	266
<i>Яцюк С.М.</i> Методическая разработка по фонетике русского языка. Тема: «Йотированные буквы я, ё, ю, е».....	279

Наукове видання

**МОВНА ОСОБИСТІТЬ:
ЛІНГВІСТИКА І ЛІНГВОДИДАКТИКА**

Випуск IV

Головний редактор: Мусієнко В.П., доктор філологічних наук, професор

Комп'ютерне складання: *Берестовий А.І.*

Підписано до друку 10.10.2018.

Формат 60/84 ^{1/8}. Папір офсетний.

Умов. друк. арк. 34,75. Гарнітура Times New Roman.

Зам. № _____. Тираж 300.

Друк: вид-во ФОП Гордієнко Є.І.

Україна, 18021, м. Черкаси, вул. Гагаріна 95/80.