

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ МОВОЗНАВСТВА ІМЕНІ О.О. ПОТЕБНИ НАН УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
МІНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
РЯЗАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ С. ЄСЕНІНА
КАФЕДРА РОСІЙСЬКОЇ МОВИ УЗБЕЦЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
СВІТОВИХ МОВ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕНТАЛІНГВІСТИКИ

Збірник наукових праць за матеріалами
VIII Міжнародної наукової конференції

Черкаси — 2013

ББК 81я43
А – 43
УДК 800.1

Актуальні проблеми металінгвістики: збірник наукових праць / МОН України. Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького; Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України; Мінський держ. лінгвістичний ун-т; Рязанський держ. ун-т ім. С. Єсеніна; кафедра російської мови Узбецького держ. ун-ту світових мов; відп. ред. Л.В. Корновенко. – Черкаси: Видав. Чабаненко Ю.А., 2013. – 218 с.

ISBN 966-8021-30-4

У збірнику опубліковано матеріали VIII Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми металінгвістики». Статті і розвідки присвячено проблемам концептуального аналізу, мовної картини світу, художньої інтерпретації тексту, комунікативної і функціональної граматики, соціолінгвістики.

Для широкого кола науковців, викладачів, аспірантів, студентів-філологів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

доктор філол. наук, професор Бріцин В.М.
доктор філол. наук, професор Жаботинська С.А.
доктор філол. наук, професор Мартинова Г.І.
доктор філол. наук, професор Мусієнко В.П.
доктор філол. наук, професор Радзієвська Т.В.
доктор філол. наук, професор Селіванова О.О.
доктор пед. наук, професор Градовський А.В.
кандидат пед. наук, доцент Василенко М.П.
кандидат філол. наук, доцент Корновенко Л.В.
кандидат філол. наук, доцент Швидка Л.В.
кандидат філол. наук, доцент Шитик Л.В.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР:

кандидат філол. наук, доцент Корновенко Л.В.

Адреса редакційної колегії: 18031, Черкаси, бульвар Шевченка 81, каб. 426,
e-mail: mentalingvaconf-2009

РЕЦЕНЗЕНТИ:

доктор філол. наук, професор Калько М.І.
доктор пед. наук, професор Остапенко Н.М.

Рекомендовано до друку Вченою радою Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького (протокол № 4 від 29.04.2013 р.)

© Черкаський національний університет
ім. Б.Хмельницького, 2013
© Автори статей, 2013

ВІД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Проведення Міжнародної наукової конференції **«Актуальні проблеми металінгвістики»** у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького один раз на два роки стало помітною подією в житті наукової спільноти України та зарубіжжя: адже в роботі конференції беруть участь науковці з Азербайджану, Білорусії, Казахстану, Китаю, Німеччини, Росії, Узбекистану, України.

23-24 травня 2013р. вже традиційно у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького відбулася VIII Міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми металінгвістики», проведена в інтернет-форматі. Організаторами цього заходу виступили Міністерство освіти і науки України, Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Мінський державний лінгвістичний університет, Рязанський державний університет імені С. Єсеніна, кафедра російської мови Узбецького державного університету світових мов.

Див. фото організаторів та співорганізаторів заходу:



У витоків конференції (кафедра загального та російського мовознавства ЧНУ).

Починаючи з 2009 р. фундатором конференції стає Навчально-науковий інститут іноземних мов (за сприяння директора доц. Л.В. Швидкої).



Голова Оргкомітету конференції доцент Л.В. Швидка та професори А.В. Градовський, С.А. Жаботинська, О.О. Селіванова.



Учасники конференції з Мінського державного лінгвістичного університету та зав. каф. загального та російського мовознавства, проф. Мусяєнко В.П. (Черкаси, 2009р.)



Кафедра російської мови Узбецького державного університету світових мов
Див. фото учасників попередніх зібрань Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми металінгвістики» у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького.



Учасники V Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми металінгвістики» (Черкаси, 2007р.)



Учасники VI Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми менталінгвістики» (Черкаси, 2009р.)



Учасники VII Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми менталінгвістики» (Черкаси, 2011р.)



Учасники VII Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми менталінгвістики» на Пленарному засіданні (Черкаси, 2011р.)

Відрядно, що Міжнародна наукова конференція «Актуальні проблеми металінгвістики» стала майданчиком для спілкування відомих науковців, обміну досвідом з молоддю. Див. на фото: професор, доктор філологічних наук О.О. Селіванова, Заслужений працівник освіти України, провідний фахівець з когнітивної лінгвістики, порівняльно-типологічного мовознавства, лінгвістики тексту та комунікації, автор широко відомих в Україні та за її межами фундаментальних праць: «Складне слово: мовні моделі світу», «Актуальні напрями сучасної лінгвістики», «Когнитивная ономазиология», «Основы лингвистической теории текста и коммуникации», «Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти)», «Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія», «Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми» тощо у колі науковців.



*Знані професори **О.О. Селіванова** та **Н.Л. Іваницька** (Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського).*



*Професор **О.О. Селіванова** у колі науковців*



Професор Лінгард Легенгаузен (Мюнстерський університет, Німеччина), виступ на Пленарному засіданні (Черкаси, 2011р.)



Професор О.Г. Голодов (Рязанський державний університет ім. С. Єсеніна), виступ на Пленарному засіданні (Черкаси, 2011 р.)

Кожна наукова конференція з часом набуває певних традицій, не стала винятком і наша. Одна з них – усталений склад учасників. Прикметно, що за десятиріччя проведення цього зібрання значна частина постійних учасників зростає у своєму науковому статусі, не в останню чергу завдяки апробації власних досліджень на конференції.

Другою традицією стало проведення професором С. А. Жаботинською майстер-класу, методологічних семінарів для молодих вчених з проблем концептуальної метафори, теорії номінації тощо. Подвижницька та величезна методологічно-просвітницька наукова діяльність професора кафедри англійської філології, доктора філологічних наук, відомого лінгвіста Жаботинської Світлани Анатоліївни вже отримала схвальну оцінку лінгвістичної спільноти України та зарубіжних колег.



Професор Жаботинська С.А. з молодими науковцями (Черкаси, 2011р.)

Третя традиція – екскурсії до музеїв та визначними місцями Черкащини.

Див. фото: учасники конференції в історико-краєзнавчому музеї Богдана Хмельницького (м. Чигирин).



Учасники конференції-2011р. у музеї рушника ЧНУ.

Під час останньої інтернет-конференції працювали секції: Концептуальний аналіз мови; Граматична категоризація світу; Етнолінгвістика і проблеми перекладу; Комунікативна лінгвістика. Соціолінгвістика; Художня модель світу. Інтерпретація тексту; Лінгводидактика. Культурологічне спрямування мовної освіти, робота яких відображена у статтях і розвідках цього збірника. Матеріали збірника друкуємо згідно з програмою конференції.

Роботою конференції було також передбачено проведення методичного семінару «Сучасні тенденції у лінгвістиці, педагогіці, методиці викладання іноземних мов та сучасній американській літературі» (модератори: проф. А. В. Градовський, доц. Т. М. Кравченко); засідання круглого столу: «Іншомовна компетентність як необхідна складова фахової підготовки майбутніх спеціалістів у сфері туризму» (керівники: проф. Н. М. Остапенко, доц. І. М. Куліш); засідання клубу студентського наукового товариства ННІ іноземних мов «24 травня – День слов'янської писемності і культури», учасниками якого стали викладачі, магістранти, студенти ЧНУ. Див. фото: Сцена з життя Костянтина (Кирила) і Мефодія у виконанні студентів-русистів 2 курсу.



Див. фото: викладачі та студенти іноземних мов – організатори засідання





О.О.Селіванова

АКСІОМИ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Процесуальною величиною комунікативної ситуації є комунікативна взаємодія (інтерація) як суб'єктно-об'єктно-суб'єктна діяльність учасників спілкування, спрямована на інформаційний обмін і вплив на свідомість чи поведінку адресата на підставі тексту (повідомлення), паравербальних засобів, інтенційно-стратегічних програм та інтерпретанти комунікантів. Психологічним підґрунтям інтерації є прагнення бути зрозумілим і зрозуміти іншого, доповнене взаємними переживаннями, відчуттями, почуттями, оцінками. Когнітивною базою комунікативної взаємодії служить певна спільність сфер свідомості: тезаурусів, мовної та комунікативної компетенції, механізмів асоціювання. Комунікативна взаємодія детермінована суспільними відношеннями й етнічною культурою. Як зазначає українська лінгвістка З. Гетьман, «інтерацію не можна розглядати відірвано від етнокультурного середовища. Взаємний обмін ідеями, емоціями, установками, мотивами в певному соціокультурному просторі з урахуванням міжособистісних відношень за наявності бікомунікативного та полікомунікативного контекстів забезпечує результативну взаємодію комунікантів» [2, с. 235].

У безпосередньому спілкуванні «тут і зараз» комунікативна взаємодія здійснюється з розрахунку на реакцію адресатів і коригується нею, хоч посередником такого спілкування є вербальне повідомлення (текст), що є об'єктом суб'єктно-суб'єктної взаємодії. У дискурсології таку інтерацію називають локальною, на відміну від дистальної інтерації, яка характеризується дистанцією в часі та просторі. У письмовій чи друкованій комунікації адресант і адресати віддалені просторово й дискретні в часі, тому автор тексту взаємодіє з адресатом на підставі своєї функції як вираження власного світогляду, настанов, оцінок, навіть якщо комуніканти знайомі або автор відомий читачеві.

Дискурсологи, ототожнюючи комунікативну взаємодію з інтерацією, розглядають дискурс у відповідному значенні й інтерацію як взаємно зумовлені ознаки комунікації: інтерацію кваліфікують як дискурсивну категорію, а дискурс – як

інтераційне явище. Зважаючи на це інтерація забезпечує двобічний зв'язок між соціальною реальністю, культурою та дискурсом.

Дефініція інтерації залежить від напрямку дискурсології. У вузькому розумінні, наприклад, у конversaційному аналізі, аналізі діалогу, інтерацію розглядають як покрокове послідовне прагнення пояснити власну мовленнєву поведінку й інтерпретувати мовленнєву поведінку співрозмовника, тобто як обмін комунікативними ходами (репліками) у діалогічному спілкуванні [9, с. 69-75]. Головною ознакою інтерації в такому розумінні є впорядкованість реплік учасників розмови. Контекстом в інтерації служить сукупність попередніх і наступних реплікових кроків. Аналіз інтерації здійснюється на підставі понять черговості комунікативних ходів або реплікових кроків, комунікативної статусу, ролей, прав і обов'язків сторін, подвійного авторства розмови (яке питання, така й відповідь) [9, с. 303-309]. Маркерами інтерації служать сигнали членування, зворотного зв'язку, вигуки, звертання тощо. Однак тлумачення інтерації у вузькому розумінні залишає за межами аналізу вплив на неї мотивів і намірів учасників, соціальних і культурно-інформаційних процесів і глобального контексту комунікативної ситуації.

У широкому значенні інтерацію кваліфікують як комунікативну взаємодію у проекції на культурні настанови, норми й цінності, на соціальні інститути, соціальну організацію суспільства. Характеристика такої інтерації передбачає встановлення взаємозв'язку мети комунікації, особистостей комунікантів, різноманітних ситуаційних чинників контекстуалізації спілкування тощо.

Вузьке й широке розуміння інтерації пов'язане з двома головними підходами в дискурсології: етнометодологічним, який обмежує аналіз інтерації виключно даними, доступними для спостереження, й інтерпретативістським, налаштованим на залучення до дослідження інтерації різноманітних зовнішніх показників.

Етнометодологи обстоюють не випадковість інтерації, наявність у ній нормативного порядку, індексованого інтераційними регулярностями. Х. Гарфінкель як засновник етнометодології з'ясував нормативний порядок спілкування шляхом аналізу його порушення [15]. Американський соціолог І. Гоффман також вважав, що більша частина того, що відбувається у процесі

інтеракції, є соціальною конструкцією й реконструкцією форм нормативного соціального порядку. Соціальний порядок відображено у відповідній базисній моделі (underlying pattern), хоч, на думку І. Гоффмана, важливим є розміщення специфічних інтеракцій не стільки в контексті базисної моделі, скільки в живій тканині повсякденного життя, яке є частиною динамічної моделі соціально сконструйованих фреймів – основи соціальних інститутів [16]. У цьому аспекті його концепція співзвучна інтерпретативізму. Однак відкритим залишається питання щодо джерел і природи відмінностей інтеракції, зумовлених міжкультурними, статевими й іншими чинниками та зв'язками соціальної ієрархії.

Навпаки, інтерпретативістський підхід спрямовує увагу дослідників саме на інституційні контексти інтеракції. Дослідження дискурсології в цьому напрямі з'ясовують роль інтеракції у формуванні соціальних категорій рівності, справедливості, громадянства й ін.; визначають спектр мовних ресурсів, сформований і використовуваний в інституційних інтеракціях; поглиблюють розуміння природи соціальних категорій і форм соціальної організації в аспекті їхнього двобічного зв'язку з інтеракційними процесами; а також установлюють відбитки впливу інтеракції на конструювання соціальних структур, частиною яких вона є.

Стосовно останнього, деякі дискурсологи (М. Геллер) висловлюють скептицизм відносно можливості вияву соціально-креативної сили інтеракції в конструюванні соціальної реальності. Найбільш вагомими результатами в досягненні цієї мети продемонстрували представники лінгвістичної антропології, які розглядали мовленнєву поведінку в повсякденних інтеракціях як основу культурного продукування й репродукування; а також представники критичного аналізу дискурсу, які фокусують увагу на тому, як дискурсивні структури конституують суспільство, культуру, владу і вплив на соціум.

Найбільш детально в сучасній дискурсології проаналізовано такі проблеми, пов'язані з інтеракцією, як: 1) типологія й рольова диференціація суб'єктів інтеракції; 2) когнітивний план інтеракції, пов'язаний зі знаннями та процесами інференції – вивідного знання; 3) чинники та сигнали контекстуалізації інтеракції в широкому й вузькому розумінні; 4) типологія й моделювання інтеракції; 5) методика їхнього опису тощо [10, с. 124-129].

Характеристика комунікативної взаємодії (інтеракції) ґрунтується на низці аксіом, поступово сформованих у теорії мовної комунікації.

Першою аксіомою комунікативної взаємодії є відсутність тотожності між змістом, що передається, та змістом, інтерпретованим адресатом. Дослідники зауважують, що у взаємодії комунікантів «відправник повідомлення не відтворює діяльність одержувача повідомлення наслідувально, як не відтворює й одержувач повідомлення комунікативної діяльності відправника» [11, с. 69].

Протягом тривалого часу у структуралістській текстології домінувала теорія дзеркального розуміння тексту як відображення в свідомості читача авторського задуму. Концепція тотожності змісту, закладеного адресантом у повідомленні й інтерпретованого адресатом, ґрунтувалася на положенні В. фон Гумбольдта про інтегративну роль мови як засобу взаєморозуміння її носіїв [3]. Дослідник обстоював думку про те, що процеси вираження смислу та розуміння підпорядковані тій самій «мовній силі». Подібні ідеї стосовно посередницької ролі мови у спілкуванні висував і М. Гайдеггер [12].

Український лінгвіст О. Потебня, попри те що він був послідовником концепції В. фон Гумбольдта і зауважував, що розуміння іншого здійснюється шляхом розуміння самого себе, усе ж висловлював дещо інші положення. Він наголошував, що «мова лише збуджує розумову діяльність людини, яка, розуміючи, про що їй говорять, думає своєю власною думкою, формує думку зі свого особистого матеріалу» [8].

Першою аксіома склалася поступово: починаючи від виокремлення у технічній моделі В. Вівера та К. Шеннона двох сигналів залежно від компонента шуму [17] і до концепції діалогічності розуміння чужого слова М. Бахтіна [1]. У сучасній теорії комунікації положення про неізоморфність змісту, що передається, і змісту, сприйнятого адресатом, не викликає заперечень. За словами Х. Ортеги-і-Гассета, «ми постійно наштовхуємося на складну дійсність інших, а не на просте їх розуміння. Наша одвічна розгубленість перед самодостатньою таємницею іншого і завзяте бажання ближнього відповідати нашим уявленням про нього і складають його повну незалежність, змушуючи відчувати як дещо реальне, дійсне, непідвласне будь-яким зусиллям нашої уяви» [7, с. 139].

Другою аксіомою комунікативної взаємодії є забезпечення процесів передачі інформації, обміну нею і комунікативного впливу спільністю коду спілкування комунікантів. У сучасній теорії мовної комунікації кодами спілкування вважають не лише мовний, а й паравербальний і культурний. Складник коду в комунікації було вперше представлено в

моделі Р. Якобсона [14]. З огляду на першу аксіому створюється парадокс мовної комунікації: з одного боку, саме мова як конвенційна система сприяє взаєморозумінню її носіїв, з іншого, саме мова віддаляє партнерів спілкування і створює викривлення й модифікацію інформації, адже семіозис в комунікації передбачає врахування інтерпретанти адресата.

Виникає суперечність між конвенційністю закріплення за мовними формами відповідного змісту, відомого всім носіям мови, та індивідуальними смислами й асоціаціями у свідомості конкретної особистості. Цю суперечність спробував розв'язати Е. Гуссерль, який підкреслював, що «очевидними є можливості встановлення взаєморозуміння, а значить, це можливості того, що світи досвіду, фактично відокремлені, завдяки взаємозв'язкам актуального досвіду сформувалися, створивши єдиний інтерсуб'єктивний світ, корелят єдиного світу розумів» [4, с. 17]. У. Матурана вважав, що взаєморозуміння за таких умов забезпечується здатністю й готовністю людини до пізнання й розуміння, адже «знання як переживання “це дещо особистісне і приватне, що не може бути передане іншому» [5, с. 95]. Саме пізнавальна здатність і формує наведений Е. Гуссерлем «інтерсуб'єктивний світ» спілкування. Таке положення ґрунтується на третій і четвертій аксіомах комунікативної взаємодії.

Третя аксіома є положенням про забезпечення комунікативних процесів певною спільністю тезаурусів як фондів знань комунікантів, до яких належить і комунікативна компетенція. Вважається, що цей постулат уперше був окреслений Д. Берло, який не був лінгвістом. Є. Тарасов наголошує, що навіть у концепції комунікації Р. Якобсона відсутнє положення про спільність комунікативних засобів і знань комунікантів [6, с. 20]. З огляду на попередню аксіому взаєморозуміння у процесах комунікації забезпечується здатністю партнерів до поповнення й модифікації фонду знань і прагненням до спільної пізнавальної діяльності.

Четверта аксіома наголошує на вмотивованості та цілеспрямованості спілкування з боку його учасників. Вперше мета мовної діяльності була проголошена В. фон Гумбольдтом, який розглядав мову як «спосіб, що служить для досягнення певними засобами певних цілей», найважливішою з яких є взаєморозуміння [3, с. 70-71]. Однак метою мови вчений насамперед вважав духовну налаштованість її носіїв, які мають спільну мету. Він указував, що «ніхто не може говорити з іншим інакше, ніж цей другий за рівних обставин

говорив би з ним» [3, с. 71].

На розбіжність же цілей комунікантів першим указав Р. Якобсон. Він підкреслював: «Дві точки зору – того, хто кодує, і того, хто декодує, або, іншими словами, роль відправника і роль одержувача повідомлень мають бути чітко розмежовані» [13, с. 23]. Між тим, на початку становлення теорії мовленнєвих актів мета адресата практично не враховувалася. Дж. Остін, увівши три складника мовленнєвого акту: іллокуцію, локуцію та перлокуцію, розглядав перлокутивний ефект лише як досягнення мовцем власного мовленнєвого наміру, не беручи до уваги наміри адресата. Однак у реальному спілкуванні, крім іллокутивно успішних ситуацій комунікативної взаємодії, наявні ситуації, у яких мовець не досягає мети. Саме тому послідовник концепції Дж. Остіна П. Стросон увів замість перлокутивного ефекту термін перлокутивної реакції (response) як будь-якого результату комунікативних дій мовця: успішного чи неуспішного.

У сучасній теорії мовної комунікації та лінгвопрагматиці також розглядається подвійний результат комунікативної взаємодії, що зумовлює виокремлення двох її типів: комунікативної кооперації, що характеризується балансом (узгодженням) цілей учасників спілкування, якого досягають шляхом певних поступок кожного з партнерів; і комунікативний конфлікт, до якого призводить дисбаланс цілей і відсутність взаємного узгодження комунікативних дій мовця й адресата.

П'ята аксіома постулює важливість у комунікації регуляторної функції системи правил, конвенцій і стандартів спілкування, зумовлених культурою, субкультурою, соціумом, його інституційними системами, сферою спілкування і її зразком. Комунікативна взаємодія керована також канонами мовленнєвого жанру, типу дискурсу, формою та способом комунікації тощо. Відхилення від стандартів або спричиняє формування нових зразків дискурсу, або призводить до неуспішного, конфліктного типу спілкування.

Шоста аксіома передбачає визначення природи суб'єктів комунікативної взаємодії як статусно-рольової, тобто комуніканти в різноманітних інтеракціях демонструють стабільні й варіативні ознаки свого комунікативного статусу, зумовлені метою, статусом і роллю партнера, ситуацією, зразком і сферою спілкування тощо. Ці ознаки репрезентовані мовними засобами повідомлення, його змістовим масивом.

Одним із регуляторних механізмів комунікативної поведінки суб'єктів спілкування є **статус обличчя**, що характеризується наявністю у комуніканта відповідного образу, якого він

дотримується і який репрезентує в комунікативній взаємодії з партнером. Комунікативні ситуації демонструють різне співвідношення обличчя комунікантів. Статуси обличчя можуть бути рівними чи нерівними. До того ж у процесі комунікації партнери можуть прагнути зберегти власне обличчя, підвищити чи знизити його, а також підвищити, зрівняти чи знизити обличчя співрозмовника залежно від намірів, зразка і сфери спілкування, обставин комунікації. Цей механізм охарактеризований американськими дослідниками І. Гоффманом, Р. Лакофф, П. Браун, С. Левінсоном й ін.

У різних культурах обличчя комуніканта або визначається конкретною ситуацією, контекстом і зумовлюється взаємними рольовими обов'язками партнерів (колективістські культури), або не залежить від ситуації і є звичним образом внутрішнього Я людини, яке вона захищає при збереженні поваги до прав інших людей (індивідуалістські культури). Культурний тип обличчя нерідко зумовлює спосіб і результат спілкування.

У критичному дискурс-аналізі асиметрію статусів обличчя застосовують для демонстрації соціальної, етнічної, гендерної нерівності й репрезентації цієї нерівності в дискурсивних практиках. Представники цієї течії намагаються віднайти в інтеракціях усного інституційного мовлення відношення влади й ідеології, пов'язати локальні вияви інституційної суб'єктності з більш широкими структурами політичного, економічного й соціального дискурсів, у межах яких це відношення позиціонується.

Сьма аксіома стосується обмежень, які накладають на учасників спілкування ситуація, інституційний контекст, зразок і сфера спілкування, асиметрія прав учасників того чи того дискурсу. Обмеження торкаються поведінки комуніканта, його мовлення, паравербальних засобів тощо. Обмеження визначають тип комунікативної взаємодії та результати комунікації. Наприклад, в інституційних ситуаціях спілкування спостерігається асиметрія прав комунікантів, що визначає ступінь їхнього доступу до відповідної дискурсивної практики (наприклад, спілкування прокурора, судді, адвоката та звинувачуваного, або вчителя й учня, або лікаря й пацієнта). Доступ до дискурсивної практики завжди обмежений у тих суб'єктів, які мають нижчий статус обличчя й перебувають у певній залежності від інших учасників спілкування.

Підводячи підсумки, слід наголосити на тому, що врахування під час аналізу комунікативної ситуації наведених аксіом сприяє розширенню її

контекстуалізації, поглибленню розгляду дискурсу як нелінійної синергетичної суперсистеми, керованої внутрішніми підсистемами і зовнішнім середовищем, які впливають на перебіг інтеракції і визначають її тип.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. *Собрание починений: в 7 т. / Бахтин М. М. – М. : Русские словари, 1996. – Т. 5. – 731 с.*
2. Гетьман З. О. *Поняття «інтеракції» в текстолінгвістиці / З. О. Гетьман// Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КДЛУ. ЛІНГВАПАКС – VIII; вип. 3 А. – К.: Вид-во КНЛУ, 2000. – С. 235–237.*
3. Гумбольдт В. фон *Избранные труды по языкознанию / Гумбольдт В. фон ; пер. с нем. – М. : Наука, 1984. – 400 с.*
4. Гуссерль Э. *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии // Язык и интеллект; под ред. В.В. Петрова / Э. Гуссерль ; пер. с англ. В.И. Герасимова и В.П. Нерознака. – М.: Прогресс, 1996. – С. 14–94.*
5. Матурана У. *Биология познания // Язык и интеллект; под ред. В.В. Петрова / У. Матурана ; пер. с англ. В.И. Герасимова и В.П. Нерознака. – М. : Прогресс, 1996. – С. 95–142.*
6. *Общение. Текст. Высказывание. – М. : Наука, 1989.*
7. Ортега-и-Гассет Х. *Мысли о романе / Х. Ортега-и-Гассет // Бесхребетная Испания. – М., 2003. – С. 5–160.*
8. Потебня А. А. *Мысль и язык / А. А. Потебня // А. А. Потебня. Полное собрание трудов. Мысль и язык. – М. : Лабиринт, 1999. – С. 5–198.*
9. Селіванова О. О. *Основи теорії мовної комунікації. Підручник / О. О. Селіванова. – Черкаси: Ю. Чабаненко, 2011. – 350 с.*
10. Селіванова О. О. *Лінгвістична енциклопедія / Селіванова О. О. Полтава : Довкілля-К, 2010. – 844 с.*
11. Сидоров Е.В. *Проблемы речевой системности / Сидоров Е. В. – М.: Наука, 1987. – 140 с.*
12. Хайдеггер М. *Путь к языку / М. Хайдеггер // Онтологическая проблематика языка в современной западной философии. – М.: Наука, 1975. – Ч. 1. – С. 16–30.*
13. Якобсон Р. *Избранные работы / Якобсон Р. – М. : Прогресс, 1985.*
14. Якобсон Р. О. *Работы по поэтике / Якобсон Р. О. – М. : Прогресс, 1987. – 460 с.*
15. Garfinkel H. *On formal structures of practical action / H. Garfinkel, H. Sacks // Theoretical Sociology – N.Y. : Appleton – Century – Crofts, 1970. – P. 338–366.*
16. Goffman E. *On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction / E. Goffman // Interactional Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. – N.Y. : Pantheon Books, 1967. – P. 5–45.*
17. Shannon C. *The Mathematical Theory of Communication / C. Shannon, W. Weaver. – Urbana, 1949. – 120 p.*

А. Б. Бушев

АВТОРЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Эмпирическим источником нашей концепции явились самонаблюдения над языковой способностью русской языковой личности профессионального переводчика, анализ ошибок, трудностей перевода, в особенности известного всем устным переводчикам состояния спонтанного перевода с листа, при превышении времени работы устного переводчика и явном уставании. Парадокс – зная о языке много больше, чем его средний носитель, обладая филологической культурой, переводчик испытывает затруднения, проблемы, связанные с интерференцией языков, вплоть до нелепых ошибок («он взял трамвай», «я имел чашку кофе», *растиражированное в боевиках «Ты в порядке?»*). Проблематика художественного перевода – массовой беллетристики, кино постоянно преподносит примеры типа

She had a quick cigarette to steady her nerves
= Она имела быструю сигарету, чтобы успокоить свои нервы.

Существующая практика перевода учебных материалов также требует осмысления. Возьмем современный российский учебник в области экономики и управления в туризме – он полон транслитерированных заимствований, не вполне укоренившихся в языке и имеющих русские аналоги: *инкаминговый туризм, теории нейминга, туроперейтинг, дестинация, рекреационные возможности, кейтеринг...* Практика перевода деловой корреспонденции также заставляет вдумываться в языковую и культурную идентичность переводчиков. В свое время мы поддержали идею российского ученого доц. В. Сидорова о затуманивании смысла при избытии необоснованных транслитераций и калек. В настоящем исследовании это связывается нами с таким феноменом, как «качественность перевода». Необходимы вероятностное прогнозирование ошибок в речи (Р. М. Фрумкина) и вероятностное обучение.

Ситуация диктует необходимость тренинга. Переводчик находится «в ссылке из своего родного языка». Рефлексия Р. О. Якобсона, поэтическая рефлексия И. Бродского, В.

В. Набокова и работы по национальной специфике языкового сознания также послужили импульсом к работе. Явственна необходимость (по Р. О. Якобсону), наряду с межъязыковым, еще внутриязыкового перевода (переформулирования, парафразирования) и интрасемиотического перевода (перевода между двумя знаковыми системами). На это указывают появившиеся в последнее время теории межкультурной коммуникации и данные бурно развивающейся когнитивной науки (Попова, Стернин 2007).

В работах немецких авторов (например, Szeifert 2007) подчеркивается необходимая база переводчика в виде безукоризненного знания вокабуляра и грамматического строя двух языков, владение речью и знание культурного и социального окружения языка, на который осуществляется перевод. В немецкой культуре распространен перевод на родной язык, переводчик работает в окружении родной языковой действительности, так что профессиограмма требует от него знания нюансов родного языка, чувства языка в родной речи. На это же нацелена лингводидактическая система подготовки переводчика в области родного языка при установке на перевод на родной язык. Плюс профессионализация перевода (неизбежная специализация на последнем этапе) плюс талант к письму. Кстати, в качестве трудностей в работе переводчика Г. Зейфер называет неологизмы, жаргон, сокращения, сленг, жанры речи и элементы стиля.

Язык и культура рецептора открывают диалог и «чему-то научаются» от иностранного переводимого текста. Однако «слишком иностранный текст» сродни непереуведенному оригиналу. Иногда переводчик создает новый язык, который передает подлинник, но и остается верным языку и культуре рецептора. Как передать кокни пигмалионовской Элизы Дулиттл? Найти слова, которые были бы понятны читателю перевода и в то же время вызвали бы у него такие же чувства, как у читателя подлинника?!

Итак, нас интересует осознанное представление языковой личностью переводчика возможностей русского языка, процедура выбора необходимых его средств.

Переводчиками разграничиваются факторы, определяющие выбор варианта перевода и причины переводческих трансформаций. К первым относят объективные соотношения между системами языка-источника и языка перевода, смысл передаваемого сообщения с учетом компонентов коммуникативного задания, учет апперцептирующих возможностей получателя

сообщения (индивидуальных тезаурусов, мировосприятий, социальных факторов), в художественном переводе – способность переводчика к художественному и эстетическому восприятию текста. Важны психологические особенности переводчика. Причинами переводческих преобразований, по мнению Г. М. Стрелковского (1979), являются несовпадение объема понятий или расхождение систем понятий у разных народов, необходимость соблюдения норм языка перевода, невозможность словосочетаемости в языке перевода по образцу языка-источника, необходимость соблюдения стилистических норм языка перевода, установившаяся языковая традиция или принятое словоупотребление слов (узус).

Приведем несколько примеров. Так, например, ложные друзья переводчика просятся в обманчивую эквивалентность: *dramatically changed, revolutionary changes, accurate*.

В психологической теории перевода речь идет о заменах как между языками, так и внутри одного языка. Замены, производимые внутри одного языка, отличаются от двуязычных замен (Крупнов 2005: 22). Одноязычный перевод (т.е. толкование на одном языке, например, на родном, того или иного понятия) может присутствовать в составе «двуязычного перевода», в качестве его компонента. При таком переводе обучаемый неизбежно сталкивается с пониманием одного из труднейших и важнейших вопросов переводческой практики – выбором слова. Здесь спектр возможных вариантов неизбежно диктуется как многозначностью слова, так и наличием синонимов. Второй важный аспект, решаемый при таком переводе – поиск и усвоение структурно-синтаксических соответствий и расхождений. Третий аспект – выработка понимания важности привычной узуальности.

Так, явственны расхождения, связанные с тема-рематическим членением предложения, свойственным русскому языку по сравнению, например, с английской):

В комнату вошел пожилой человек = An old man came into the room

A deathly silence descended upon the room = В комнате установилась мертвая тишина.

Отмечаются грамматические конструкции, не характерные для пары языков, – например, наличие деепричастия в русском и отсутствие такового в германских и романских языках. Эти так называемые проблемы грамматических псевдотрансформаций рассматриваются переводоведами в билингвальном аспекте (Латышев 2001).

Сохранение экспрессивности также

представляет проблему при переводе. Перевод книжной лексики может потерять «книжность» на языке-рецепторе.

При переводе фактически игнорируется, как фактор качества, уровень владения языком родным. Каждый считает, что уж родным-то языком он владеет «в совершенстве» и всегда сумеет выразить то, что ему необходимо. Используемые ресурсы представлены двумя видами – лингвограмматические ресурсы и коммуникативно-риторические ресурсы. С. Б. Велединская и Е. В. Найден видят причину своеобразно бедности родной речи переводчика и в том, что наши богатые вариативные познания в родном языке находятся в «пассивном запасе». Возникающая в такой ситуации потенциальная широта выбора эквивалента при переводе затрудняет работу переводчика, глубинные пласты родного языка представляют для переводчика как бы области избыточности и затрудняют перевод. Возникает проблема «неналожимости» двух языковых личностей переводчика (на родном и иностранном языке) и их своеобразный конфликт. Стремясь к преодолению такого конфликта, переводчик интуитивно старается установить кратчайший путь перехода от языка к языку, стремится создать для себя арсенал синтаксических и семантических эквивалентов и при этом как бы подгоняет структуры и лексикон родного языка под требования языка иностранного. Можно говорить о своеобразной отрицательной интерференции, накладываемой иностранным языком на родной.

Психолингвистические и языковедческие наблюдения косвенным образом подтверждают бедность родного языка. Явственны лексическая бедность, слабая способность к синонимическим заменам, синтаксическая скованность («телеграфный синтаксис»). Дело, по мнению авторов, здесь еще и в том, что в процессе обучения иностранным языкам, особенно в современных условиях ориентации на коммуникацию обучаемыми ставится задача выражать свои мысли на иностранном языке любой ценой, пусть даже минимальным запасом слов. Это умение объясниться малым словарным запасом и простыми конструкциями накладывает отпечаток и дает своеобразное ограничение и на использование родного языка. И хотя в процессе работы над иностранным языком учащийся осваивает все новые и новые лексические пласты и синтаксические конструкции, отсутствие специальных тренингов, а также недооценка роли родного языка при переводе не позволяют осуществиться обратному положительному

влиянию.

В литературном переводе для передачи значения лексических единиц используются эквиваленты (прямые соответствия: *напряжение* = *voltage*), аналоги (слова синонимического ряда), или описательные средства (типа *privacy* = *право на частную жизнь*, *video-gain* = *регулировка яркости отметок отраженного сигнала*; *signature* = *демаскирующий признак*, хотя возможно и *сигнатура*).

При обсуждении перевода терминологии важно подчеркнуть, что большинство терминов имеют устоявшиеся общепринятые эквиваленты. Причем эквивалент может быть не один, так как объемы понятий могут не совпадать: например, *траектория* = *trajectory*, *flight path*. Для тех же терминов, которые не имеют эквивалентов, для другой безэквивалентной лексики (антропонимы, топонимы, культуроспецифическое реалии) требуются другие виды перевода.

Вышеприведенный пример с *video-gain* ярко демонстрирует роль контекста в переводе. Для многих терминов, не имеющих эквивалентов, используется транслитерация (*антенна*, *фидер*, *блуминг*, *hysteresis*, *klystron* = *клицтрон*, *игнайтер*, *транзистор*, *флуктуации*). Возможно калькирование (*single-needle instrument* = *однострелочный аппарат*; *superpower system* = *сверхмощная система*). Сложно переводить термины, имевшие когда-то элемент образности в форме: *fire-and-forget missile* = *ракета автономного наведения*; *sea-skimming missile* = *ракета, низко летящая над уровнем моря*.

В качестве ошибок, возникающих в процессе передачи содержания текста, отметим искажение, неточность и неясность. Вот почему актуально нахождение оптимального варианта перевода.

На лексическом уровне эквивалентность достигается по-разному: так, например, русскому «обеспечить» соответствуют в различных стилистических контекстах англ. *ensure*, *to lead to*, *make sure*, *make certain*, *guarantee*, *promote*, *meet*. Известен контекстуальный отбор эквивалентности. Известен уровень смысловой эквивалентности (с поправкой на узус речения):

Осторожно, стекло = *Handle with care*

Дорожные работы = *Men at work*

To give backing = *оказать поддержку, подставить плечо*.

Безэквивалентные конструкции и методы их перевода (транслитерация, объяснительный перевод) традиционно считаются трудностями лексического уровня.

That cat won't jump. What will Mrs. Grundy

say? = *Дело не пойдет. Что скажут люди?!*

Ученые говорят о культурном компоненте значения слова, культуре, стоящая за системой и структурой языка (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Воробьев, Н. Г. Комлев, В. Н. Телия, когнитивисты, исследователи лингвострановедения, семасиологии и лексикологии). Комплекс компонентов значения иностранного слова, усвоенного на базе отечественных реалий, не соответствует комплексу, известному среднему носителю данного иностранного слова. Языки, отдаленные друг от друга расстоянием и отражающие разные культуры, по-разному формируют свои «культурные значения». В номинативном составе языка содержатся единицы, в которых культурно значимая информация воплощается в денотативном аспекте значения слова (это слова, обозначающие реалии материальной культуры или же концепты культуры духовной и социальной) и единицы, в которых культурно значимая информация выражается в коннотативном аспекте значения. Коннотации определить порой трудно.

Так, лексическая единица *Mickey Mouse* в том числе обладает значениями *глупая, скучная деятельность, вызывающая раздражение и мелкий, робкий человек*.

There are Mickey Mouse courses where you don't work too hard. = *Это довольно легкие курсы, где себя особенно не утруждаешь*.

No more Mickey Mouse questions = *Не задавай глупых вопросов*.

При интерпретационной позиции учитывается, что текст – инструмент общения. Переводной текст должен быть полноценной заменой исходного текста, прежде всего в коммуникативном плане. По-разному понимается возглас «Вода!» в пустыне и на руднике. Фраза «*Она лишила своего ребенка отца*» может означать, что она ушла от мужа, засадила мужа в тюрьму, убила и т.д. Фразы «*Рота израсходовала боеприпасы*» и «*У роты кончились боеприпасы*» эквивалентны.

Приведем примеры специфичных конструкций, не имеющих аналогов в языке рецепторе:

Выполнив работу, они посчитали себя свободными = *Having done the work, they...*

1991 saw the operation Desert Storm = *В 1991 году была проведена операция*.

Характерна для русского языка тенденция к субстантивированию – русские существительные требуют замены на английские глаголы:

Состоится обсуждение вопроса = *this question will be discussed*.

Наоборот, производится замена английских

Nomina agentis на русские глаголы:

He is a chain-smoker = Он много курит.

Отметим большее разнообразие причастных форм в русском языке по сравнению с романскими и германскими языками.

The past of Gorky was the past of the working class which made the revolution possible = сделавший революцию возможной.

Показательно изменение субъектно-объектных отношений (актив – пассив). Конструкции *Complex Object, Accusativus cum Infinitivo* требуют субституций.

Противоречия между требованиями равноценности регулятивного воздействия текстов на двух языках и требованиями их семантико-структурного подобия порождают эту проблематику.

Здесь при анализе переводов применим метод лингвистического эксперимента (по Л. В. Щербе). Приведем пример:

WASHINGTON, Dec. 27, 2002. American soldiers from the 82nd Airborne Division on a routine patrol in Afghanistan Dec. 26 reported finding a site previously used to fire rockets at a U.S. base near Khost, Defense Department officials said.

Обнаружен объект, с которого стреляли по... это случилось...во время.

По сообщению официальных лиц Минобороны США, найден объект, откуда запускались ракеты по военной базе США рядом с населенным пунктом Хостом.

26 декабря американские солдаты из 82 воздушно-десантной дивизии во время обычного патруля в Афганистане обнаружили.... Об этом сообщило Минобороны.

В вышеуказанных вариантах перевода применяются всевозможные виды трансформаций – компрессирование, разделение сложных предложений на простые, дополнения, снятие малозначительной избыточной информации, транспозиции (перемены мест членов предложения и групп). Уже после проведения перестановок видно, что все варианты соотносятся в рамках трансформационной теории перевода.

Что же позволяет выделять различные варианты, говорить об их большем или меньшем приближении к смыслу и форме исходного текста? Ответ на этот вопрос дает знание смысловых акцентов, тема-рематического членения предложения.

В качестве ошибок, возникающих в процессе передачи содержания текста, отметим

искажение, неточность и неясность. Вот почему актуально нахождение оптимального варианта перевода.

Переводческие проблемы могут быть представлены проблемами стиля целого текста. Так, чтение каталога ИКЕА на русском языке вызывает улыбку:

Мебель на колесиках оперативно реагирует на сигналы к изменению интерьера. В два счета она подготовит новый план комнаты.

Жесткий порядок по мягким ценам.

Брюки и галстуки валяются где попало, а гардероб оккупирован платьями и блузками. Вам это знакомо...

Журнальные столы. Ими комнату не испортишь. Они и книги с журналами разместят, и чаепитие проведут, и в сервировке обеденного стола помогут, а если в них нет нужды – и в стороне пойдут.

ИВАР. Это стеллажи из сосны - недорогие и почти всегда всемогущие.

И в дом, и в офис подойдут разнообразные рабочие столы ГАЛАНТ. Основная столешница, пара дополнительных, плюс ящики, удобные аксессуары, регулируемые по высоте ножки – вот и плацдарм для карьеры!

Ищете место под солнцем? Купите в ИКЕА рабочее место. Засиживаетесь за работой? Купите в ИКЕА рабочий стул!

Утро начинается с ванной... Вот где настроение зависит от удобства! Крючки и корзины возьмут на себя мелочи, а с помощью шкафов можно решать задачи помасштабнее. Советы по доступному благоустройству – в ИКЕА.

Попытаемся отдать себе отчет в том, что именно заставляет данный перевод выглядеть в русской культуре как нерусский, неродной, нехарактерный и отдадим себе отчет в том, что даже при соблюдении орфографической грамотности проблема переводимости текста и узуса переводного текста довольно актуальна.

Иногда вообще непонятно, как переводить. Здесь нами применяется на пропедевтическом этапе герменевтическая техника проблематизации. («Я знаю, что мне непонятно»):

Злорадства по поводу закрытия ток-шоу «К барьеру!» повсеместно звучит немало. Можно, конечно, и позлорадствовать. Недостатки почившей (несколько скоропостижно) программы слишком уж очевидны. Прежде всего, конечно, это ее запредельная тусовочность, превратившая

программу в ателлану, в коей маски-амплуа Буффона, Мака или Доссена почти намертво зарезервированы за конкретными исполнителями. Табу у нас в большом эфире только одно – под цифрой 282 (статья УК).

При распрямлении этого текста необходимо «неэкономное понимание» вида народного импровизационного театра в Древнем Риме с постоянными типами-масками, воспринятого итальянской комедией дель арте, знание того, кто такие Буффон, Мак и Доссен.

Таким образом, выше обсуждены ряд возможных переводческих шагов по созданию эквивалента при переводе на язык-приемнике. Трансформационно-субститутивная модель перевода предполагает знание и классификацию возможных моделей конкретных шагов переводчика. Значимую роль играют как традиционное разделение переводческих трансформаций на лексические и грамматические, так и выделение группы комплексных трансформаций (генерализации, конкретизации, смыслового согласования, антонимического перевода, адаптации, экспликации, амплификации, компенсации).

ЛИТЕРАТУРА

1. Крупнов В. Н. Практикум по переводу с английского языка на русский / Крупнов В. Н. – М. : Высш. шк., 2005. – 279 с.
2. Латышев Л. К. Технология перевода / Латышев Л. К. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
3. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 314 с.
4. Стрелковский Г. М. Теория и практика военного перевода / Стрелковский Г. М. – М. : Воениздат, 1979. – 272 с.
5. Szeifert G. Uebersetzen als Beruf [Электронный ресурс]. – Режим доступа : Internetwww.artikel-promotion/finanzen-wirtschaft/uebersetzen-ala-beruf-10746html/Veroeffentlicht 06/5/2007.

А. Г. Голодов

О НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКЕ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ПОДЪЯЗЫКА ПОЛИТИКИ

В отличие от многих других отраслевых лексических систем в подъязыке политики оценочность чаще важнее, чем само понятие, потому что нередко решающим является не обозначаемое, а его характеристика и то, как оно представляется средствами массовой

информации, т.е. важнее сказать «как», чем «что». Подъязык политики использует различные средства создания экспрессивной оценочности. В первую очередь речь при этом идёт о метафорах, которые, как известно, в результате продолжительного интенсивного применения теряют свою экспрессивность. Их образность бледнеет и они более не воспринимаются в качестве средств выражения сильной экспрессивности.

Однако кроме метафор, в политической публицистике встречается и такой приём языковой игры, как контаминация, которая является экзотическим видом словообразования, поскольку её применение носит ограниченный, «точечный» характер, вследствие чего у контаминантов экспрессивная оценочность очень ярко выражена. Следовательно, контаминацию относят к специфичным видам словообразования существительных, «которые представлены небольшим количеством» („die zahlenmäßig nicht stark in Erscheinung treten“) [1, с. 234]. Под контаминацией (Wortmischung, Wortkreuzung, Kontamination) немецкий профессор В. Фляйшер понимает: «Сплав частей нескольких (чаще двух) слов одно слово, когда речь не может идти о сокращении...нередко возможность, предоставляемая контаминацией, используется для получения комического, иронического или другого эффекта...» [1, с. 236].

Контаминация представляет собой вербальную реакцию на актуальные, важные события, кризисные ситуации, а также на особо интересные эпизоды в политической, общественной и спортивной областях. Роль этого вида словообразования в создании экспрессивной оценочности трудно переоценить. Контаминанты в публицистике и в интернете служат не только экспрессивно-оценочному обозначению определённых предметов и явлений, но также оказывают влияние на общественное мнение и восприятие им соответствующих событий.

Антропологическая контаминация служит в русском подъязыке политики в основном для выражения негативно-сатирической оценочности, что вероятно объясняется не в последнюю очередь общественным настроением. Парламентские выборы 2011 года, президентские 2012, а также «сопровождающие их явления» (протестные демонстрации) показали, что в стране есть также и недовольные граждане. А политическое недовольство всегда находило в России вербальное выражение, даже во времена «тоталитарного коммунизма». Старшее поколение ещё помнит многочисленные анекдоты

о Никите Хрущёве (особенно в период с 1960 по 1964 гг.) и о Леониде Брежнев (большинство из них в последние годы его правления (1973–1983 гг.))

После изменения общественного строя в 1992 году употребление анекдотов в России среди широких масс населения несколько пошло на убыль. Старые анекдоты потеряли после ликвидации социализма свою актуальность, а для создание новых требовалось время и переосмысление многих вещей.

В отличие от анекдотов (которые, тем не менее, возникают и сегодня) контаминанты значительно короче. Кроме того их можно рассматривать в качестве концентрированного выражения содержания анекдотов. Также как и политические анекдоты, контаминанты имеют ярко выраженный экспрессивно-негативный, часто сатирический характер. Они разделяют с анекдотами одно функциональное поле – выражают ироничную вербальную реакцию определённой части общества на политические реалии в государстве.

При этом следует учитывать, что анекдоты могут рассматриваться и как жанр, а контаминация лишь как средство (в рамках различных жанров).

Интернет значительно увеличил количество возникающих контаминантов и возможности их распространения. Это вербальное выражение творчества масс, реагирующих на происходящие в стране и высказывающих таким оригинальным образом свою точку зрения на события.

Контаминация встречается чаще всего в заголовках различных сообщений, где они сразу же обращают внимание читателей на соответствующую статью. Как правило, контаминанты выделяются в публицистике и шрифтом, а нередко и цветом (например, в немецких массовых изданиях типа BILD и VamS), что усиливает их визуальное воздействие (в немецком это часто бело-красное сочетание шрифта и фона, которое привлекает внимание носителей языка данного ареала). Такое внимание к цветовой гамме в целом отражает тенденцию в современном европейском (и не только) обществе потребления (= Konsumgesellschaft) или как его ещё называют «общество развлечения» (= Spaßgesellschaft) к визуализации, когда форма вытесняет содержание (например, в фильмах, которые перенасыщены всякими зрительными эффектами, сопровождаемые отсутствием реального содержания). Не случайно исследователи рекламной контаминации в русском языке С. В. Ильсова и Л. П. Амири называют

совмещение шрифто- и цветовыделения с контаминацией «излюбленным приёмом создателей российских рекламных текстов» [5, с. 217].

Итак, за каждым случаем контаминации скрывается эпизод, концентрированным выражением которого является контаминант, включающий в себя целую законченную мысль. Следовательно, контаминация служит для выражения экспрессивности и языковой экономии одновременно. Точечное применение контаминации производит эффект неожиданности и создаёт вербальную картину соответствующего явления.

Предлагаемое исследование опирается на дефиницию понятия *контаминации* профессора В. З. Санникова:

«...1) формально в новообразовании представлены, хотя бы одной буквой (точнее фонемой), оба исходных слова; 2) в значении новообразования сложным образом переплетаются значения обоих исходных слов. Контаминация довольно часто используется для усиления выразительности речи или для создания комического эффекта» [8, с. 164].

Тематические группы, где контаминанты чаще всего встречаются, демонстрируют вербальную реакцию общества на наиболее значимые события в русской общественной жизни последних лет. К таким событиям и темам можно отнести:

1. Выборы в России в 2011 и 2012 годах;
2. Критическое отношение к «революционным изменениям» в 90-е годы;
3. Проблема сохранения мумии Ленина в мавзолее;
4. Скандал вокруг «липовых» диссертаций;
5. Реформы, которые назвали «рыночными»;
6. Спор вокруг трактовки «политико-экономической стабильности» в стране.

Для «математической формализации» структуры контаминантов в данном исследовании предлагается следующая система символов:

- X – первое слово контаминанта
- Y – второе слово контаминанта
- x1 – первый сегмент первого слова
- x2 – второй сегмент первого слова
- x3 – третий сегмент первого слова
- y1 – первый сегмент второго слова
- y2 – второй сегмент второго слова
- y3 – третий сегмент второго слова
- K – результат процесса контаминации
- P.S. Жирным шрифтом выделены сегменты слов, которые непосредственно участвуют в

процессе контаминации.

Структурно существуют различные типы контаминаций. В предлагаемой статье автором рассмотрен наиболее популярный в российской политической публицистике структурный тип контаминации:

ТИП 1

Слияние двух сегментов различных слов
 $X(x_1+x_2) + Y(y_1+y_2) = K(x_1+y_2)$

1.1 Чуро-в (председатель центральной избирательной комиссии) + чаро-дей = **чуро-дей**: «Выборы сделали „чуродей“. В Госдуме признали, что президентские выборы были сказочными: с фантомными участниками и чудесным появлением новых избирателей» [Еженедельная электронная газета UTRO.ru – 13.3.2012]

После парламентских выборов 4.12.2011 и президентских 4.3.2012 председатель центральной избирательной комиссии Чуров попал в прессе под огонь критики. Тогдашний президент Медведев неосторожно назвал его «волшебником», что спровоцировало бурную негативную реакцию со стороны прессы, оппозиции и всех недовольных результатами выборов: «Мы обычно проводим конкурс социологических прогнозов. В данном случае десять ведущих социологических компаний России приняли участие... Институт социологических исследований и Фонд исследований проблем демократии – это по явке. Мой прогноз был самым точным», – сказал Чуров. По его словам, он ошибся на 0,2 процента. «Вы же волшебник почти. Вас так некоторые лидеры партий называют», – ответил на это Медведев. [LENTA.RU, 7.11.2011]

В данном случае контаминант **Чуродей** возник косвенным путём. Сначала Медведев «произвёл» Чурова в *волшебники*, синонимом которого является **чародей**. Именно этот синоним и стал базой для контаминации, т.е. волшебник а чаро-дей + Чуро-в = **Чуро-дей**.

От рассмотренного выше антропонима **Чуро-дей** образовано абстрактное существительное **чуро-действие** = **Чуро-в** + чаро-действие: «Создание 200 партий – это чуродейство» [Интервью Г Зюганова программе «Россия 24», 26.2.2013]. Этот контаминант довольно популярен сегодня у системной оппозиции, представители которой в различных дискуссиях нередко обращаются к теме несправедливых выборов.

1.2 криз-дец = криз-ис +-дец (нецензурный синоним нейтрального существительного **конец**). **Полный криздец** (название раздела «**Политика**» в АиФ)

А. Улюкаев, первый зампред Центробанка: «„Я называю эту ситуацию нормальностью. Это новая нормальность в том смысле, что кризис очень надолго“. Не вешайте нос, банкир Улюкаев! Рано или поздно кризис кончится и настанет...полный криздец!» [АиФ, 51.2011, с.2]

1.3 стабилиз-дец = стабилиз-ация +-дец. (В программе НТВ-вешники [20.5.2012] ведущий высказался о будущем, которое ожидает всех как результат «стабильного правления» нынешней власти).

Особую экспрессивность ненормативной лексики подчёркивал профессор В. Д. Девкин: «Степень этико-эстетической сниженности способствует интенсификации признака, заложенного в значении слова.... С нагнетанием грубости, неприличности повышается степень выраженного словом свойства» [Devkin 1996, S. 17].

Слияние сегментов различных слов позволяют создавать различные оценочные характеристики.

Созданием «инвективоподобных» контаминантов ведущим популярным изданиям (как например «Литературная газета» или «Аргументы и факты») удаётся избежать непосредственного употребления матерных слов, сохраняя при этом за счёт паронимического эффекта жёсткую негативную характеристику, выражаемую соответствующим инвективом. Особенно актуальным создание таких «инвективоподобных» заменителей становится для создателей фильмов, писателей и журналистов в связи с вступлением в силу нового закона, строго ограничивающего применение ненормативной лексики, особенно в СМИ.

1.4 дегра-люция = дегра-дационная + революция: «Если не ключевой, то самый яркий игрок на телеполе 90-х, редкомерно соответствовавший времени большого хапка и тотальной измены – эпохе дегралюции (деградационной революции), не путеводная, но всё же яркая звезда радиоэфира последних лет». [ЛГ, 27.7-2.08.2011, с. 10].

В данной цитате речь идёт о Сергее Доренко, с именем которого связывают «лихие девяностые», когда он, являясь рупором власти, содействовал «избранию» Б.Н. Ельцина с помощью крайне сомнительных методов и манипуляций на второй президентский срок.

1.5 Ге-нин = Ге-ннадий + Ле-нин: «В. Жириновский, лидер ЛДПР: „Чтобы Геннадий Андреевич Зюганов так не волновался каждый раз, надо пообещать ему, что мы положим его в Мавзолей. И будет надпись: ‘Ленин. Зюганов’. А лучше так: была надпись „Ленин“, а будет

„Генин“! [АиФ, 18.-24.4, № 16, 2012, с.2].

1.6 бан-диты + кан-дидаты = бан-дидаты: «В. Филиппов, глава Высшей аттестационной комиссии: „Даже Цапок, известный убийца в станице Кущёвская, и тот защитил диссертацию (кандидата наук,- Ред.) по социологии в одном из ведущих вузов России!“» [АиФ, 13-19.3.2013, с.2].

1.7 диссер-гейт = диссер-тация + ватер-гейт: «Завтра ежегодная студенческая научная конференция РЭШ (о качестве работ магистров можно судить по серии «*Лучшие студенческие работы*»), проводящаяся уже, кажется, шестнадцатую весну подряд, откроется ключевым докладом замминистра образования и науки Игоря Федюкина „Диссергейт: как это было и как это будет“» [http://publicpost.ru/blog/id/28448/].

Анализируемый контаминант возник по аналогии с появившимся в 1972-74 гг. в США в результате политического скандала термином с негативной окраской *Water-gate*. Скандал был вызван фактом незаконного проникновения агентов партии республиканцев в предвыборный штаб демократической партии, который находился в отеле Watergate. Это привело к отставке президента Р. Никсона, который оказался замешан в этой акции. Отель Watergate стал символом нарушения закона и связанного с этим скандала и в других языках. При этом второй компонент композита *Water-gate* может выступать в качестве репрезентанта всего наименования и его достаточно для придания соответствующим контаминантам негативной оценочности.

Так, в языке немецкой политической публицистики в 2011 году возник контаминант ***Berlin-gate* = *Berlin* + *Water-gate*:** „«Berlingate»...Eine Enthüllungs-Affäre belastet die deutsch-amerikanische Freundschaft. US-Botschafter Philip Murphy hat seine Regierung mit Einzelheiten aus der deutschen Politik versorgt. Wie die Internet-Plattform Wikileaks jetzt dokumentiert, vermischte er fragwürdige Informationen eines FDP-Mannes mit eigenen Einschätzungen“ [BILD, 29.11.2011, S.2]. Контаминант ***Berlin-gate*** появился (как вербальная реакция) после того, как стало известно, что американский посол Philip Murphy информировал своё правительство о подробностях политики, проводимый немецким правительством, используя при этом сомнительную информацию, которую он тайно получал от высокопоставленного члена партии Свободных демократов, входящую в состав правительственной коалиции.

1.8 хрен-овости = хрен-овые + н-овости.

На российском развлекательном канале ПЕРЕЦ есть сатирическая программа под названием ХРЕНОВОСТИ, название которой возникло в результате контаминации. Многие «хреновые новости», которые предлагает эта программа, можно отнести к разряду «чёрного юмора», поскольку в передачах действительно плохие новости как бы «разбавлены» сарказмом.

1.9 либер-асты = либер+алы + педер+асты: «Если за „точку отсчёта“ взять советский социализм, то правые это реакционеры, враги; левые, скорее друзья, но с ними надо быть осторожным, они часто оппортунисты; демократы это демшиза, а либералы – либерасты» [http://echo.msk.ru/blog/pjotrbc/1004208-echo/]

Контаминант ***либерасты*** возник как вербальная реакция на развитие российского общества после развала СССР. Как известно в девяностые годы в России к власти пришли либералы (или «квази-либералы»). Они начали беспощадные реформы, которые назвали «рыночными». В результате этих реформ небольшое количество людей, в основном имевших хорошие контакты в самых верхних эшелонах власти, стали сказочно богатыми, а большая часть населения оказалась на грани выживания. В качестве вербальной реакции общества на эти события, ненавидимые большинством населения, «реформаторы» получили «контаминированный титул» ***либерасты***. Немаловажную роль сыграло при этом резко негативное отношение большинства российского общества к гомосексуализму, в результате чего обозначение человека «нетрадиционной ориентации» получило широкое применение в качестве экспрессивно-негативной характеристики представителей правящего класса.

Иногда пресса, вероятно по мотивам политкорректности, старается избегать употребления контаминанта: «***либерасты***»: «Сейчас нередко в ходу вместо «либерал» известно какое выражение. Но суть не в словах. Партия «Единая Россия» теряет опору в массах» [ЛГ, 13-19 февраля, № 6, 2013, с. 2].

Однако за счёт паронимической ассоциации читатель моментально понимает, о ком идёт речь. Интересно отметить, что контаминант ***либераст*** нередко воспринимается читающей и слушающей публикой как синоним другого негативно окрашенного контаминанта – ***дермократ***.

Объём небольшой статьи не позволяет предложить анализ других структурных типов контаминантов, в частности, второго по употребительности гибридного типа – ***слияния***

сегмента одного слова с целым словом: $X + Y(y1+y2) = K(X+y2)$. В рамках этого типа отмечен целый ряд довольно интересных примеров: *дерьмо-краты; путин-омика; Дима-кратия; Нано-тольевич* и др.

К сожалению в рамках ограниченного исследования не представляется возможным провести также и полноценный межъязыковой (контрастивный) анализ контаминации, например в русском и немецком языках. Однако некоторые дифференциации бросаются в глаза при первом взгляде. Немецкие контаминанты в субъязыке политической публицистики уступают русским в отношении уровня экспрессивно-негативной оценочности. В отличие от русских, немецкие контаминанты касаются обычно частных проблем, нередко характеризуют субъекты и события даже не немецкой общественной жизни. Не случайно одним из самых популярных и употребляемых контаминантов в немецкой публицистике последних лет стал антропоним *Ber-LUST-coni*, образованный от имени самого известного итальянского политика последних лет *Berlusconi* и существительного *Lust*, одно из значений которого – *сладопастрие, похоть*: *Ber-LUST-coni = Ber-lus-coni + LUST*. Этот «титул» политик получил в немецкой прессе после того, как стал известен доказанный факт его связи с несовершеннолетней проституткой: „Die Mailänder Staatsanwaltschaft will Silvio Berlusconi (74) im Eilverfahren wegen Amtsmissbrauchs und Prostitution mit Minderjährigen anklagen! Die Beweise sind „eindeutig“ [BILD, 10.02.2011, S. 16].

Более «безобидное» в политическом смысле содержание немецких контаминантов объясняется вероятно значительно большей общественно-политической стабильностью и более высоким уровнем жизни в Германии, что не провоцирует на резко негативно окрашенное творчество как журналистов, так и креативную часть многочисленных пользователей интернета.

В заключение можно отметить следующее.

Контаминанты в русском субъязыке политики играют важную роль как средство создания экспрессивно-негативной оценочности. Контаминация чаще всего служит для сатирического (или даже саркастического) обозначения понятий, которые в данный момент являются наиболее значимыми для населения, т.е. являются его вербальной реакцией как на политическую, так и на повседневную жизнь. Основная функция контаминантов – выражение образной экспрессивной оценочности, чаще негативной, за счёт чего они притягивают

внимание читателя, а кроме того кратко и чётко формулируют идею высказывания или всей статьи.

В какой-то степени контаминанты можно отнести к словообразовательным гиперболам, поскольку они призваны преувеличено демонстрировать («выпячивать») соответствующие, как правило, негативные качества субъектов и явлений.

Многие из них являются результатом творчества масс, о чём свидетельствуют многочисленные примеры контаминантов в интернете. Это своего рода саморегуляция языка, часто вопреки желанию властей предержавших, которые не в состоянии его (язык) регламентировать и которым далеко не всегда по вкусу жёсткая критичность политических контаминантов.

Контаминанты часто выделяются графически. Встречаясь в каком-либо тексте, они почти всегда употребляются и в заглавии статьи и при этом обычно выделяется крупным шрифтом. Следовательно, контаминанты оказывают визуальное воздействие на читателя и аудитивное на слушателя.

Наиболее популярные контаминанты являются выражением «политической ментальности» части современного российского общества, которое сильно поляризовано. Многие из них становятся своего рода маркерами соответствующего времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. - Leipzig : VEB Bibl. Institut, 1976. – 363 S.*
2. *Golodow A. Wortkreuzung als Mittel der Charakterisierung // Sprachspiegel, Heft 1, Boll, 2013. Schweiz. – S. 2–10.*
3. *Devkin V. D. Der russische Tabuwortschatz. Русская сниженная лексика. – Langescheidt-Verlag-Enzyklopädie, Leipzig-Berlin-München-Wien-Zürich-New York. 1996. – 126 S.*
4. *Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики / Девкин В. Д. - М. : Русский язык, 1996. – 768 с.*
5. *Ильясова С. В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы / С. В. Ильясова, Л. П. Амири. – М. : Изд-во. «Флинта», изд-во «Наука», 2013. – 295 с.*
6. *Матвеева Т. В. Учебный словарь. Русский язык. Культура речи. Стилистика. Риторика / Матвеева Т.В. М. : Изд-во «Флинта», изд-во «Наука». – М., 2003. – 431 с.*
7. *Петрова Н. Е. Язык современных СМИ. Средства речевой агрессии. Учебное пособие / Н. Е. Петрова, Л. В. Рацибурская. – М. : Изд-во «Флинта», изд-во «Наука», 2013. – 156 с.*

8. Санников В. З. *Русский язык в зеркале языковой игры* / Санников В.З. - М. : ЯЗЫКИ СЛАВЯНСКОЙ КУЛЬТУРЫ, 2002. - 547 с.
9. Норман Б. Ю. *Игра на гранях языка* / Норман Б.Ю. – М. : Издво «Флинта», изд-во «Наука», 2006. – 342 с.

ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ

Аргументы и факты (АиФ)
Литературная газета (ЛГ)
Bildzeitung (BILD)

3. М. Денисенко

ЗАЙМЕННИКОВО-СПІВВІДНОСНІ РЕЧЕННЯ З ОБСТАВИННИМ ЗНАЧЕННЯМ ЧАСУ

Незважаючи на значну кількість мовознавчих праць, дослідження статусу й структури категорії темпоральності в українській мові стосується актуальних проблем теоретичної граматики. Широке витлумачення часу інтегрує комплекс часових значень, а тому потребує чітко вираженої диференціації її складників. Специфічні особливості кожного з компонентів темпорального комплексу й різноманітні аспекти їхньої взаємодії мають бути проаналізовані в межах цілісної системи.

Часові конструкції завжди привертали до себе увагу вчених, тому дослідження категорії темпоральності та засобів її вираження в мові має давню традицію як у вітчизняному, так і в зарубіжному мовознавстві. Основним синтаксичним засобом вираження часової семантики є складнопідрядні речення (далі СПР – З. Д.). Досліджуванню складнопідрядних речень з часовим значенням присвячено чимало наукових праць, проте на сьогодні немає окремих описів, які об'єднували б усі рівні їхньої організації. Вагомий унесок у розробку питань, пов'язаних з вивченням темпоральних складнопідрядних речень, зробили такі українські та російські мовознавці: на формально-граматичному рівні – Ф. І. Буслаєв, О. Є. Вержбицький, В. В. Виноградов, О. М. Пешковський, І. Г. Чередниченко; на структурно-семантичному – на матеріалі сучасної російської мови – В. В. Бабайцева, В. А. Белошапкова, Н. С. Валгіна, М. В. Всеволодова, Г. О. Золотова, Л. Ю. Максимов, М. С. Поспелов, Н. Ю. Шведова та ін.; на матеріалі сучасної української мови – С. П. Бевзенко, І. Р. Вихованець, Н. В. Гуїванюк, А. П. Загнітко, М. У. Каранська, М. Ф. Кобилянська, С. В. Ломакович, І. І. Слинко, К. Ф. Шульжук, Р. О. Христіанінова та ін.

СПР із підрядними часовими частинами в мовознавчій літературі описано по-різному. В українській граматиці їх довгий час

потрактувували як такі, що пов'язуються з дієсловами, співвідносними словами, прислівниковими чи іменниковими обставинами часу тощо [3, с. 245; 6, с. 218 та ін.]. І. Г. Чередниченко [14, с. 107, с. 111, с. 113, с. 114, с. 103, с. 100] навіть розрізняв підрядні придієслівні, приадвербіальні, призайменникові, приад'єктивні часу, а також означально-часові. У сучасних працях переважає думка, що підрядні частини часу, як правило, пояснюють головні загалом.

І. Р. Вихованець СПР із підрядними темпоральними розглядає в межах детермінантних – часові складнопідрядні речення – і займенниково-співвідносних структур – адвербіальні (часу) складнопідрядні речення симетричної структури [4, с. 324–325; с. 336–339].

А. П. Загнітко СПР із підрядними темпоральними частинами називає і серед нерозчленованих структур з прислівно-кореляційним зв'язком підрядної частини з головною як один із підтипів складнопідрядних речень релятивно-уточнювальної будови і серед розчленованих структур із підрядними детермінантними частинами [5, с. 354–418].

Б. М. Кулик [6, с. 214] зазначав, що деяким сполучникам можуть відповідати співвідносні слова, а саме: *коли – тоді, доки – доти, відколи – відтоді*.

Л. Ю. Максимов [8, с. 89] також вважає, що складнопідрядні речення часу можуть мати сполучниковий і займенниковий зв'язок. Серед останнього він виокремлює зв'язок із співвідносними займенниками *тоді – коли, правда*, зазначаючи, що через абстрактний характер часового значення відносно слово *коли* часто наближається до сполучника.

Мета нашої розвідки – проаналізувати семантико-синтаксичні особливості займенниково-співвідносних складнопідрядних речень часу на матеріалі мови роману В. Шкляра «Чорний Ворон».

Лінгвістичний час має два способи вираження. Перший – передбачає як орієнтир – момент сприйняття, а другий – полягає в тому, що процеси, події співвідносяться з яким-небудь іншим періодом, явищем, які часто використовують як часовий маркер чи еталон. Другий спосіб вираження категорії часу притаманний для СПР. Ці речення являють собою тип гіпотактичних конструкцій, у складі яких підрядні частини функціонують як темпоральне визначення дій чи станів головних речень. Загальносемантичною основою формування аналізованих конструкцій є зв'язок часових планів

як мінімум двох дій чи станів. Структуроутворювальними показниками таких речень постають спеціальні сполучники й сполучні слова, які служать для оформлення зв'язку між складовими частинами, а також закономірності сполучуваності вищо-часових форм присудків головного й підрядного речення. Другому показникові відведено особливо важливу роль у визначенні специфіки СПР часу. Аспектуально-темпоральні характеристики дієслів як категорії морфологічні перетворюються в один із основних синтаксичних і семантичних критеріїв можливої чи неможливої сполучуваності головного й підрядних речень.

Аспектуально-темпоральні характеристики лежать в основі формування більш широкого темпорального плану відповідних СПР, що виявляється в таких показниках, як одночасність, послідовність, повний або ж частковий збіг тривалості дій чи станів, указівка на початок чи тривалість однієї дії чи стану у зв'язку з повідомленнями про інші дії, співвідношення між діями в аспекті їхньої моментальної змінюваності тощо [10, с. 3–4; 13, с. 75].

Займенниково-співвідносними складно-підрядними реченнями називають такі складнопідрядні речення, в яких підрядна частина залежить від співвідносного займенникового слова головної частини, наповнюючи його відповідним семантичним змістом. У цих реченнях маємо специфічний різновид прислівного підрядного зв'язку – прислівно-кореляційний [4, с. 336]. Специфіка займенниково-співвідносних СПР полягає в тому, що семантика опорного співвідносного займенникового слова в головній частині збігається з семантикою підрядної частини [7, с. 4].

Одну з основних ознак займенниково-співвідносних СПР становить наявність співвідносних слів у головній частині, які виконують у ній функцію члена речення і, крім того, накреслюють функціонально-семантичний тип підрядної частини. Підрядна частина заповнює своєрідну лексичну неповнозначність співвідносного займенникового слова. Граматична природа співвідносного слова зумовлює вибір засобів вираження підрядного зв'язку, за допомогою яких поєднуються воно й підрядна частина. Цими засобами зв'язку є відносні займенникові слова й окремі сполучники. У структурі займенниково-співвідносних СПР відбувається взаємодія співвідносного слова й засобів зв'язку: співвідносне слово уможливує поєднання з обмеженою сукупністю відносних займенникових слів і сполучників, а певні відносні

займенникові слова й сполучники передбачають відповідні співвідносні слова. Граматичне поєднання співвідносного слова й засобів зв'язку формує формально-синтаксичну й семантико-синтаксичну структуру займенниково-співвідносних СПР.

Загалом займенниково-співвідносні СПР являють собою специфічний різновид прислівних СПР. Займенниково-співвідносні СПР і власне-прислівні СПР розрізняються відповідно лексичною ненаповненістю співвідносного слова й лексичною повнозначністю опорного слова. Тому співвідносне займенникове слово функціонує як певною мірою службове щодо підрядної та головної частин речення: а) об'єднує зміст підрядної і головної частин речення в одне ціле; б) є показником формальної і смислової незавершеності головної частини, її семантико-граматичної визначеності як частини складного речення [4, с. 336–337; 7, с. 4–5].

Найтипівішими співвідносними словами в займенникових СПР із часовою семантикою є такі вказівні займенникові слова: *тоді*, *відтоді*, *до*, *ти*, *перед тим*, *так* тощо.

Підрядні частини займенниково-співвідносних речень поєднуються із співвідносними словами в головній частині за допомогою сполучних слів *коли*, *доки*, *поки*, *як* тощо. Ці сполучні слова із співвідносними словами утворюють граматичні комплекси, які визначають формально-синтаксичний і семантико-синтаксичний клас займенниково-співвідносних СПР з обставинним значенням часу.

Підрядна частина займенниково-співвідносних речень часової семантики може стояти в будь-якій позиції щодо головної предикативної частини: у препозиції, у середині головного й у постпозиції, напр.: *Так було і **тоді**, коли ми захопили в полон китайців* [15, с. 8]; *Перед тим, як вирушити до лісу, [Птіцин] взяв у заручники й посадив під арешт усіх родичів Чучупаки* [15, с. 65]; *А коли починаєш крутити, **тоді** що завгодно вигадаси* [15, с. 96].

Значення одночасності виражається в реченнях із корелятивом *тоді*, напр.: *Правильно **тоді** сказав Трохим Голий, коли ми стали перекурити при дорозі* [15, с. 44]; *І сталося це **тоді**, коли ми, як ніколи, вагалися, потерпали від перевтоми, а то й гострих суперечок* [15, с. 150]; *[Хлопчик] вередував навіть **тоді**, коли різався перший зубчик* [15, с. 201]; *А коли небо захмарене та це й пускається дощик, **тоді**, вважай, цього дня немає* [15, с. 213]. Морфологічну природу цього корелятива в лінгвістичній літературі на сьогодні остаточно не

визначено. І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська кваліфікують його як частку [12, с. 526], хоча роблять це непослідовно, зазначаючи в іншому місці: “*тоді – коли – це поєднання формалізованого прислівника зі сполучником*” [Там само, с. 527]. В. А. Белашапова зазначає, що частка *тоді* зберігає сліди темпоральної семантики, а в поєднанні з часткою *ж* зберігає значення співвідносного слова [1, с. 684, с. 709]. Більшість же мовознавців називають *тоді* співвідносним словом (вказівним словом, антецедентом, корелятивом) [4, с. 338; 6, с. 215; 5, с. 405 та ін.], акцентуючи таким чином на його займенникову природу. Остання кваліфікація видається нам найбільш прийнятною. Гадаємо, згаданий вище антецедент досить чітко зберігає своє часове значення, що підтверджено можливістю використання його з часовим значенням у простих реченнях: *Саме тоді це й відбулося*.

Зафіксовано темпоральні займенниково-співвідносні речення, у яких зміст підрядного являє собою розгорнуте лексичне вираження часу дії головного речення, напр.: *Він знав, що застане тут брата, знав ще тоді, коли впізнав біля стодоли Куземкового коня* [15, с. 95].

Сполучення *тоді – як* забезпечує виразне функціонально-синтаксичне оформлення складного речення: такими реченнями передано не тільки одночасність, але і їхню тісний взаємозв'язок, напр.: *Коляду поцілили ще тоді, як вони пішли на прорив* [15, с. 217]; *Осколком вибило око ще тоді, як брали Черкаси* [15, с. 271].

У реченнях такого структурно-семантичного різновиду функціонують корелятиви *саме тоді, тільки тоді, навіть тоді, ще тоді, саме якраз, якраз тоді*, які роблять менш помітною межу між значеннями часової послідовності й одночасності, наче перекреслюють відношення часової послідовності й переводять їх у відношення одночасності, напр.: [Мудей] *тривожно форкнув тільки тоді, коли вгледів перед собою вбитого коня* [15, с. 37]; *Нудотний сопух ... переслідував Ганнусю навіть тоді, коли вона вийшла надвір ухопити свіжого повітря* [15, с. 138]; *... і тільки тоді, як наблизилися майже впритул, він [Дерева] захвилювався* [15, с. 106]; *Гнилим його назвали ще тоді, як затхнула у річці вода від татарської крові* [15, с. 108]; *Тим часом до клубу підкотив фаєтон – якраз тоді, коли вдарила блискавка і струсила на землю важкі краплі дощу* [15, с. 53].

Від попередніх різновидів речень

структурно-семантичними особливостями відрізняються складнопідрядні речення, у яких наголошений початковий, вихідний момент дії, вираженої головною частиною. Часове відношення таких речень ускладнене обмежувальним моментом тривання дії, про яку мовиться в головній частині і яка розпочинається після того, коли дія, про яку йдеться в підрядній частині, реалізувалася. На її початковий момент указують опорні слова *відтоді, звідтоді, відколи*, напр.: *Це вже було не вперше відтоді, як вона зачула важкість у лоні* [15, с. 20]; *Лихе відчуття марудило його звідтоді, як попрощався з Куземком* [15, с. 93].

Виразником кінцевого моменту дії є корелят *до ти, поки*, напр.: *Особисто я залишатимуся в лісі до ти, поки зі мною буде хоч один козак* [15, с. 27]; *Не було для мене більшого щастя, ніж відчувати її біля себе, куйовдити Тініне волосся до ти, поки вона не засне* [15, с. 110].

У головній частині речень часової послідовності можуть бути кореляти *після того, до того, перед тим*, які ще більше увиразнюють це значення, напр.: *Росія розв'язала проти нас війну після того, як було проголошено Українську Народну Республіку* [15, с. 106]; *Перед тим, як вирушати до червоного штабу, Ходя помив у Гнилому Тікичі голову, сплів косичку і зодягнув на себе ... халат* [15, с. 111]; *До того, як відійти до Холодного Яру, отаман написав додому листа і попросив Василенку доправити його до Товмача* [15, с. 289]. Уточнювальне значення моменту дії увиразнює корелят *ще до того, як зустрів уперше*” [15, с. 139].

Іноді займенниково-співвідносне речення з обставинним значенням часу постає частиною складної синтаксичної конструкції, що засвідчують такі приклади: *І навіть тоді, коли побачив над собою її сірі очі, думав, що йому привиджується* [15, с. 32]; *... не подобався йому цей козак сьогодні – ще відтоді, як почав себе винуватити, що не туди їх повів* [15, с. 216]; *...рили нові [землянки] неодмінно після того, як заломилися навіть отамани й чимало козаків пішло на амністію* [15, с. 84].

У реченнях, у яких присудки складових частин СПР виражаються дієсловами теперішнього часу, темпоральне значення послідовності фактично втрачене. Функцію підрядного речення зведено тільки до вказівки на момент, з якого починається тривання дії або стану головного речення.

Отже, категорія темпоральності найбільш виразно виявлена у СПР часової семантики,

зокрема в займенниково-співвідносних нерозчленованої структури, в яких підрядні частини функціонують як темпоральне визначення дій чи станів займенникових корелятивів головних речень. Найтиповішими співвідносними словами у займенникових СПР із часовою семантикою є *тоді, відтоді, доти, перед тим, так*, підрядні ж частини поєднані із ними за допомогою сполучних слів *коли, доки, поки, як*. Сполучні слова й співвідносні утворюють граматичні комплекси, які визначають формально-синтаксичний і семантико-синтаксичний клас займенниково-співвідносних СПР з обставинним значенням часу. Перспективою дослідження є вираження часового значення в інших структурних різновидах складних речень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белошапкова В. А. Современный русский язык. Синтаксис / Белошапкова В. А. – М. : Высш. шк., 1977. – 248 с.
2. Бондар О. І. Темпоральні відношення в сучасній українській літературній мові : система засобів вираження / Бондар О. І. – Одеса : Астропринт, 1996. – 192 с.
3. Вержбицький О. Є. Складне речення // Курс сучасної української літературної мови : Синтаксис ; за ред. Л. А. Булаховського / О. Є. Вержбицький. – К. : Рад. шк., 1951. – Т. 2. – С. 231–269.
4. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис : підручник / Вихованець І. Р. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
5. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови : Синтаксис : монографія / Загнітко А. П. – Донецьк : ДонНУ, 2001. – 662 с.
6. Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови : Синтаксис / Кулик Б. М. – К. : Рад. шк., 1965. – Ч. 2. – 342 с.
7. Кучеренко І. К. Теоретичні питання граматики української мови : Морфологія : в 2 ч. / Кучеренко І. К. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1915–1964. – Ч. 1. – 1915. – 172 с.; Ч. 2. – 1964. – 115 с.
8. Максимов Л. Ю. Современный русский язык : Синтаксис сложного предложения / С. С. Крючков, Л. Ю. Максимов. – М. : Просвещение, 1977. – 192 с.
9. Поспелов Н. С. Сложноподчиненное предложение и его структурные типы / Н. С. Поспелов // Вопросы языкознания. – 1915. – № 2. – С. 19–27.
10. Романюк С. А. Грамматна структура категорії темпоральності в сучасній українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / С. А. Романюк. – К., 2007 – 28 с.
11. Русская грамматика : в 2 т. – Т. 2 : Синтаксис. – М. : Высшая школа, 1980. – 709 с.
12. Слинко І. І. Синтаксис сучасної української мови : Проблемні питання : Навч. посібник / Слинко І. І., Гуйванюк Н. В., Кобилянська М. Ф. – К. : Вища школа, 1994. – 670 с.
13. Христіанінова Р. О. Семантичні особливості складнопідрядних темпоральних речень / Р. О. Христіанінова // Актуальні проблеми слов'янської філології : Міжвуз. зб. наук. ст. ; вип. XII : Лінгвістика і літературознавство / Відп. ред. В. А. Зарва. – Ніжин : ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2007. – С. 73–81.
14. Чередниченко І. Г. Складнопідрядні речення в сучасній українській мові / Чередниченко І. Г. – Чернівці : Вид-во Чернів. ун-ту, 1915. – 134 с.
15. Шкляр Василь. Чорний Ворон / Василь Шкляр. – К. : “Ярославів Вал”, 2009. – 356 с.

Джусупов Маханбет

ЯЗЫКОВАЯ ЕДИНИЦА И ЕЕ ПСИХООБРАЗ В СОЗНАНИИ ИНДИВИДА И ОБЩЕСТВА

Процесс контактирования языков и культур в полиэтническом и полилингвальном пространстве Евразии имеет более чем тысячелетнюю историю. Этот процесс был наиболее значим в XX веке. В настоящее время, т.е. в начале XXI века степень взаимовлияния языков и культур, как правило, зависит и от идеологии, и политики в целом, и от языковой и межкультурной политики в частности (Об этом подробно см.: Алпатов, 2000 [2]).

Процесс контактирования тюркских и других языков (прежде всего русского) в Евразии оставил свой отпечаток как в тюркских языках, так и в русском языке. Но при всем при этом как тюркские языки Центральной Азии, так и русский язык, с одной стороны, обогатились, а с другой стороны, – полностью сохранили и глубже, шире и выше развили свою самобытность. Это отражается, прежде всего, в звуковом строе языка (в составе фонем и фонемосочетаниях) и в лексике (в слове) – основных языковых единицах, на основе которых строится все языко-речевое общение.

Слово имеет значение и смысл, которые составляют структуру его содержания. И значение, и смысл являются составляющими понятия. Содержание – это совокупность общих и существенных признаков понятия, соответствующих этому классу. Термином концепт называют лишь содержание понятия; таким образом, термин концепт становится синонимичным термину смысл. В то время как термин значение становится синонимичным термину объем понятия» (Степанов, 2004 [11, с 44]), и обозначает «... тот предмет или те предметы, к которым это слово правильно, в соответствии с нормами данного языка

применимо...» [11, с 44].

Таким образом, понятие, содержание, значение, смысл различаются [11, с 44], хотя и относятся к одной области языкознания – к области, которая вне такой дифференциации может называться значением слова и смыслом слова. Это дифференцированные содержательные компоненты языковой единицы (слова) составляют структуру содержания слова.

Итак, концепт – это и содержание, и смысл слова, потому что термином концепт называют лишь содержание понятия, а также «... концепт – это смысл слова» [11, с 44].

Слово, которое одновременно может быть константой, устойчивым концептом, концептом, лингвокультуремой, как по содержанию, так и по значению и смыслу, как целое понятие, формируется в сознании индивида и общества в виде психообраза с отражением в нем всех компонентов структуры знаний о данном предмете, явлении, событии, выраженном этим словом данного языка.

Формирование в сознании индивида и общества образов национально-культурных и иных понятий, категорий, явлений, предметов, которые устойчивы независимо от существования носителей этих национальных культурных ценностей в разные временные периоды и функционирования их на разных географических пространствах.

Таким образом, эти национально-культурные ценности постоянны. Они формируют и составляют национально-культурный фонд, что и является собственно-национальной (например, казахской или русской) сутью народа, его этнокультурным лицом (или портретом). Постоянство национально-культурных ценностей обязательный маркер, код данного народа. Это константы национальной культуры, т.е. устойчивые концепты культуры [11, с 83; 8]; основа культурологической и лингвокультурологической самореализации (О лингвокультурологии см.: [6; 9; 1, с. 268–283]). Константа (константы) как «постоянная величина в ряду изменяющихся...» (Большой толковый словарь русского языка [5, с. 450], а константный «Постоянный, неизменяемый, устойчивый...» (Большой толковый словарь русского языка [5, с. 450] характеризуют в целом «незыблемость» национальных культур и в частности – составляющих их национально-культурных ценностей.

Итак, константы культуры постоянны, устойчивы, именно поэтому они являются «определителем» принадлежности человека и социума к той или иной конкретной национальной культуре.

Составляющие национально-культурной специфики, например, константы культуры, сохраняя свое постоянство, устойчивость, в процессе контактирования с другими национально-культурными социумами, могут интерпретироваться, т.е. приобретать вариационность (но не вариантность). Эта вариационность не изменяет сути констант национальной культуры, как правило, она обогащает, насыщает новыми штрихами, нюансами уже давно сформированные константы национальной культуры (в частности) и национально-культурную специфику (в целом).

Как постоянство, устойчивость национально-культурных ценностей, так и результаты их вариационности формируются в сознании индивида и общества в виде национальных психообразов, которые имеют языковое выражение и реализуются в речи в виде языковых единиц, передающих их значения и смысл, т.е. содержание в процессе языко-речевого общения, а также в процессе других видов коммуникации.

В любой национальной культуре и в языке сосуществует два типа ценностей: 1) национально-культурные ценности; 2) общечеловеческие ценности. Первые являются показателем национальных ценностей, а вторые – показателем общечеловеческих ценностей. (Об этом подробно см.: Синячкин, 2010 [10]).

В сознании человека и общества сформированы психообразы (психические образы) языковых единиц того языка, который для них является генетически родным или же является языком №1, на котором осуществляется все их языковое общение. Именно это обстоятельство позволяет всем представителям одного языка полноценно понимать друг друга независимо от того, на одном или на разных географических пространствах они расселены. (О психообразах фонем и других языковых единиц в сознании человека и общества подробно см.: [3, Т. 2, с. 163–174; 4, Т. 3, с. 224–371; 7]).

В сознании индивида и общества сформированы психообразы не только языковых единиц и их комбинаций, но и всех явлений окружающей нас действительности, в том числе и тех, названия которых они могут не знать, но посредством зрения или слуха и т.п. эти явления ими воспринимаются. Таким образом, психообраз в сознании индивида может иметь языковое оформление, а может и не иметь. Подавляющее большинство психообразов языковых единиц и явлений окружающей нас действительности в сознании индивида имеют языковое оформление (название), что является закономерностью, без них нет общения. Психообразов же явлений окружающей нас действительности

лингвистически не оформленных в сознании индивида и общества при проживании ими в родном языковом и географическом пространстве очень мало. Такое характерно, прежде всего, явлениям и предметам, с которыми человек встречается в другом языковом мире, когда и визуально и по слуху он их воспринимает, но не знает названий, не может произнести, не может употребить в речи.

Индивид и социум в дальнейшем овладевают названиями (звуковыми выражениями) этих предметов, явлений, или – не овладевают, т.е. в их сознании формируются новые психообразы или же – не формируются. Это зависит от социальной потребности того или иного языка, который контактирует с родным языком, т.е. от социолингвистической ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология / Н.Ф. Алефиренко // *Современные проблемы науки о языке : учеб. пособие.* – Москва : Флинта; Наука, 2005. – С. 268–283.
2. Алпатов В. М. 150 языков и политика. 1917–2000. Социоллингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства / Алпатов В.М. – Москва : КРАФТ+ИВРАН, 2000. – 224 с.
3. Бодуэн де Куртенэ И. А. О связи фонологических представлений с представлениями морфологическими, синтаксическими и семасиологическими / И.А. Бодуэн де Куртенэ // *Избранные труды по общему языкознанию.* – М., 1963. – Т. 2. – С. 163–174.
4. Бодуэн де Куртенэ И. А. Резья и резьяне / И. А. Бодуэн де Куртенэ // *Славянский сборник.* – СПб., 1876. – Т. 3. – С. 223–371.
5. Большой толковый словарь русского языка. РАН. Институт лингвистических исследований. – Санкт-Петербург, НОРИНТ, 2002. – 1536 с.
6. Воробьев В. В. Лингвокультурология / Воробьев В. В. – Москва : Российский университет дружбы народов, 2008. – 338 с.
7. Джусупов М. Социоллингвистический аспект теории психологической фонемы И. А. Бодуэна де Куртенэ / М. Джусупов // *Азиястан жо “ары мектебі (Высшая школа Казахстана).* – Алматы, 2001. – № 4,5. – С. 62–69.
8. Кайдар Э. Казак кандай халык. Казакстан Республикасынын Білім... Гылым министрлігі. А. Байтурсынулы атындагы Тіл білімі Институты. Алматы : Дайк-Пресс, 2008. – 652 с.
9. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию / Маслова В.А. – Москва : Академия, 2004. – 208 с.
10. Степанов Ю. С. Константы : Словарь русской культуры / Степанов Ю.С. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академический проект, 2004. – 992 с.

А. В. Градовський

МІСЦЕ Й РОЛЬ КОМПАРАТИВІЗМУ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОГО КУРСУ СЛОВЕСНОСТІ

Практика сучасних інтеграційних процесів в Україні, входження її в нову систему економічних, політичних та культурних зв'язків визначають якісно новий зміст і мету освіти – необхідність підготовки конкурентноспроможних фахівців міжнародного рівня. Що стосується шкільного курсу української та зарубіжної літератури, то досягнення закономірностей світового загальнолітературного розвитку на прикладах зв'язків і відповідностей явищ зарубіжної та вітчизняної літератури, значно поглиблює літературну освіту школярів і суттєво розширює можливості формування їх світогляду, а також ідейно-моральне й естетичне виховання.

Цілісне сприймання світового літературного процесу як художньої єдності можливе лише за умови адекватної рецепції явищ вітчизняної й зарубіжної літератур. Це зобов'язує викладачів обох літератур ставити перед учнями однакові вимоги щодо проведення спостережень над художніми текстами з метою показати художню трансформацію фабули; визначити етапи розгортання сюжету, пояснити їх роль у розкритті персонажів; встановити характер конфлікту як енергоносія всієї художньої системи твору; відстежити композиційну своєрідність твору, продемонструвати в ньому місце несюжетних елементів, і, зрештою, виявити структуротвірну доміную як той єдиний фактор, який поєднує (структурує) елементи тексту в цілість.

Усе це значно поглибить застосування прийомів компаративного (історико-типологічного, структурно-функціонального і прагматично-типологічного аспектів) аналізу явищ словесного мистецтва.

В основу порівняльного вивчення курсу української та зарубіжної літератур, на наш погляд, необхідно покласти філософські, загальнономістецькі, методичні, дидактичні та суто компаративістські принципи. До останніх можна віднести:

– принцип контекстного розгляду літературних явищ (дає можливість усвідомити місце національної літератури у світовому контексті);

– принцип урахування українознавчого критерію під час викладання зазначених дисциплін;

– принцип міжнаціонального підходу до

порівняльного вивчення різних видів мистецтва.

Фундаментальні принципи компаративного дослідження можна згрупувати навколо основних питань, які відносяться до загальної теорії порівняльного вивчення літератур.

1. Що (які одиниці літературного процесу) зіставляти для того, щоб дослідження було спрямоване на розв'язання кінцевого завдання – встановлення загальних і часткових закономірностей світового літературного розвитку, які проявляються (синхронно й діахронно) у безмежній різноманітності національних форм й індивідуальних творчих рішень і які складаються в системній єдності світового літературного процесу в певні типологічні ряди.

2. У яких історичних параметрах зіставлення науково виправдане – чи лише в межах певної історико-літературної епохи, чи воно можливе як зіставлення процесів, що відносяться до різних стадій художнього розвитку.

3. Як розуміти сутність самого феномена типологічної спільності (подібності, спорідненості, близькості) літературних процесів (маємо на увазі, що навіть за наявності між ними генетичного й культурно-історичного зв'язку вони не виступають фактором, який визначає на даному етапі їх типологічну спорідненість).

4. Об'єктивні критерії віднесення порівняльних процесів чи явищ до типологічно спільних і відмінних.

Говорячи про фундаментальні принципи порівняльного методу, варто нагадати міркування М. Храпченка про те, що лише за однорідності основних принципів типологічних досліджень можна досягти порівняльних результатів.

Дослідник піддав сумніву прийняті рядом літературознавців групування письменників за спільністю світогляду й за тим, як пов'язані в літературному творі характери та обставини та як співвідносяться в них соціальні й психологічні характери героїв і т. ін. Одним із серйозних аргументів автора проти таких принципів групування матеріалу для порівняльного аналізу є вузькість сфери можливої дії кожного із них, неможливість їх використати у процесі вивчення типології різноманітних літературних явищ, включаючи сюди типологію жанрів і стилів.

І справді, будь-який метод дослідження (у цьому разі метод порівняльний) повинен мати в собі стійкі орієнтири класифікації, які можна застосовувати на різних рівнях аналізу, і передовсім під час визначенні одиниці досліджуваного предмета. Такою основною, базовою одиницею, з аналізом якої має справу порівняльний метод, М. Храпченко вважає структуру літературного

явища, що вивчають. Отже, структура цього явища є ніби ядром, яке, видозмінюючись, залежно від рівня порівняльного аналізу, буде завжди перебувати в епіцентрі типологічного вивчення літератури.

Під час порівняльного вивчення літератури словесник повинен працювати над формуванням в учнів таких умінь:

- встановити факт генетичної спорідненості;
- вміти характеризувати (описувати) подібні або близькі явища;
- порівнювати літературно-мистецькі твори на різних рівнях структури (фоніка, лексика, граматики, синтаксис, фабула, сюжет, простір, час, семантика);
- з'ясувати специфіку національні особливості художніх творів;
- відстежувати спільне в кількох творах і тим самим вибудовувати історико-типологічний ряд.

Найефективнішими, на наш погляд, можуть бути такі методи аналізу:

- 1) контекстуальний історико-літературний аналіз;
- 2) структурно-семантичний аналіз;
- 3) літературознавчий коментар;
- 4) текстологічний аналіз;
- 5) літературно-краснознавчий аналіз;
- 6) лінгвістичний аспект аналізу кольорової символіки тощо.

У системі уроків компаративного вивчення літератур варто виокремити: літературно-історичне дослідження, літературний портрет, літературно-психологічне дослідження, філософський діалог, літературний етюд, текстологічне дослідження, літературно-музична композиція, літературний театр, літературознавчий практикум з елементами бесіди, урок запитань і відповідей, діалог персонажів.

Відповідно до закономірностей мисленнєвої діяльності учнів увесь матеріал варто групувати та структурувати з урахуванням обраних методів педагогічного стимулювання, а потім подавати у вигляді завдань, зокрема таких:

- встановлення причинно-наслідкових зв'язків об'єктів вивчення: дослідження системи між літературними зразками вітчизняними та зарубіжними;
- встановлення загальних закономірностей розвитку літературного процесу, на їх основі синхроністичних точок дотику;
- усвідомлення структури об'єкту вивчення, виявлення зв'язків між її елементами, вивчення парадигми української та зарубіжної літератур;

– виявлення специфіки об'єкта вивчення, виявлення спільного та відмінного між подібними об'єктами; вивчення систем.

Компонуючи таким чином навчальний матеріал, учитель має можливості не лише плідно використовувати наявний арсенал педагогічних стимулів, але й охопити всі ранги навчального матеріалу, які виділені сучасною дидактикою й визначають матеріал, що регламентує процеси перетворення.

Треба зауважити, що компаративне освоєння певних тем може здійснюватися не тільки на уроках, а й у процесі проведення позакласних заходів (літературних вечорів, засідань гуртків, факультативів та ін.).

Як показує практика, головна мета тут полягає не в нагромадженні знань, фактів, а у виробленні здатності учнів самостійно мислити, розуміти твір мистецтва, правильно його оцінювати.

Для поліпшення літературної освіти, зокрема компаративного вивчення, для обґрунтованого визначення його обсягу необхідно передусім розробити наукові критерії відбору матеріалу.

Поділяємо переконання ряду відомих представників педагогічної науки в тому, що наукове вдосконалення принципів і критеріїв відбору матеріалу, яке визначає зміст навчальної дисципліни є одним з першорядних завдань. Проте на сучасному етапі це завдання – чи не найслабша ланка методики літератури й дидактики в цілому.

Головним критерієм відбору художніх творів для компаративного вивчення в середній школі цілком умотивовано вважається принцип високої художньої вартості творів та їхня актуальність. Однак скарбниця видатних творів вітчизняної й світової літератури надто велика, а тому реально не може бути охоплена шкільними програмами.

Можна стверджувати, що саме тут починається головна складність, оскільки поряд із включеними в програму найзначнішими творами є ще багато значущого матеріалу, що вимагає свого місця в духовному світі учнів. Тому усталені загальні орієнтації на найсуттєвіші явища світової та вітчизняної класики вимагають свого подальшого серйозного уточнення та вдосконалення.

Успіх шкільного викладання ідей літературної компаративістики залежить від задоволення певних вимог. Провідною, наскрізною й визначальною є вимога добору таких літературних явищ, які надаються до історико-типологічного зіставлення, тобто репрезентують типологічно співвідносні явища різних літератур.

Із фонду найвеличніших цінностей

мистецтва слова, на нашу думку, необхідно відібрати найхарактерніші явища тих чи інших історико-літературних періодів, напрямів, течій і стилів.

Розподіл навчального часу на те чи інше явище літератури багато в чому визначає реальний зміст компаративного вивчення. Навчальні програми показують, що основні науково-методичні принципи відбору матеріалу в попередніх варіантах програмних канонів реалізовані ще не повною мірою.

Типологічні сходження між літературами відбивають паралелізм літературних процесів у народів, які перебувають на однакових щаблях суспільного розвитку, а літературні впливи, у свою чергу, обумовлюються і стимулюються типологічними сходженнями. Тому від типологічних сходжень у термінологічному їх розумінні варто відрізнити сходження, які умовно можна називати подібностями чи аналогіями. Такі, наприклад, аналогії, викликані універсальними архетипами образного мислення (подібність метафоричного фонду, топосів, так звані «вічні теми», жанрові утворення тощо). На відміну від аналогій, типологічні сходження, як уже мовилося, – це сходження між літературними текстами з історично загальним типом поезики.

Дидактична модель організації уроків компаративного вивчення української літератури, може бути такою:

I етап: добір художніх творів:

- висока художня якість твору,
- доступність твору учням,
- жанрова різноманітність,
- актуальність проблематики.

II етап: перспективи планування:

- тематика,
- типи,
- види,
- цілі.

III етап: характер діяльності на уроках:

- учителя – спрямовуюча, корегуюча, контролююча, оцінна,
- учня – навчально-дослідницька, творча, ігрова, комунікативна, проблемно-пошукова.

IV етап: комплекс методів та прийомів роботи:

- метод творчого читання,
- евристичний,
- дослідницький,
- репродуктивний.

V етап: пізнавальний:

- комунікативний,
- виховний,
- розвивальний,
- творчий.

Типи уроків: 1) інформативні (вступні), 2) підготовка учнів до самостійного читання та сприймання творів, 3) поглибленого аналітичного вивчення творів, 4) узагальнюючі.

Здійснення компаративного вивчення української та зарубіжної літератур має розглядатися як система, яка включає ефективні методи, прийоми, види, форми навчальної діяльності.

Під системою компаративного вивчення української та зарубіжної літератур розуміємо єдиний процес, спрямований на формування в учнів уявлення про спільність духовного розвитку людства, про українську літературу як невід'ємну частину світового письменства.

Мета системи – визначення найефективніших методів і форм навчальної діяльності, що сприятимуть формуванню в школярів поняття про світову літературу як діалектичну єдність, осмисленню ними міжлітературних контактів української та зарубіжної літератур.

Основні проблеми системи компаративного вивчення української та зарубіжної літератур:

1. Розкриття значення контактних зв'язків.
2. Висвітлення впливу світового письменства на розвиток української літератури.
3. Формування уявлення учнів про спільність і своєрідність літератур народів світу.

Система забезпечувала інформаційний рівень навчання, зокрема:

- компаративні поняття (переклад, переспів, запозичення, наслідування, ремінісценції та інші);
- художні твори (зарубіжної літератури на українську тематику, українського письменства, генетично або типологічно споріднені з інонаціональними творами);
- факти взаємодії літератур.

Методологічну основу досліджень питань компаративного вивчення української літератури становлять підходи:

- діяльнісний (вимагає використання специфічних прийомів інтерпретації творів у процесі компаративного вивчення літератур);
- антропологічний (полягає в осмисленні психологічної нарації кризь призму реалій розвитку особистості);
- емпіричний (передбачає розгляд технології аналізу твору учнями на базі набутого власного досвіду в процесі компаративного підходу до вивчення художніх зразків);
- системно-структурний (полягає у використанні системного підходу до компаративного вивчення літератури, виявлення категоріальних, теоретичних та практичних компонентів, зв'язків та взаємозв'язків між

українською та зарубіжною літературами);

– аналітико-прогностичний (полягає в оцінці ефективності компаративного підходу до вивчення української та зарубіжної літератур).

Виникає необхідність створення моделі, яка була б підґрунтям для оновлення методики вивчення української та зарубіжної літератур. Проектування такої моделі має забезпечити комплексне вирішення проблем компаративного вивчення української літератури, зокрема: оновлення мети, змісту, структури, технології та організації. Оптимальне поєднання цих параметрів передбачає емпіричний, системно-структурний, ситуативно-процесуальний та аналітико-прогностичний підхід до його здійснення.

Модель компаративного вивчення літератур включає такі компоненти:

- концептуальний – методологічні положення щодо процесу компаративного вивчення літератур;
- структурно-змістовий – моделювання структури компаративного вивчення літератури;
- технологічний – обґрунтування методики порівняльної інтерпретації літературних явищ;
- організаційно-дидактичний – змістове й методичне наповнення уроків компаративного вивчення української літератури.

Виокремимо тенденції, які впливають на процес оновлення:

- зміна основної парадигми освіти, зокрема, педагогічної, яка виявляється у визнанні формування гуманістичного типу особистості;
- інтеграція педагогічної освіти в систему міжнародного освітянського й наукового співробітництва;
- гуманізація та демократизація педагогічної освіти;
- відродження традицій вітчизняної освіти, духовної культури та національної системи виховання;
- інформатизація освіти, яка враховує специфіку навчання, ресурсні можливості освітніх предметів.

Етапи навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі компаративного вивчення літератури:

- адаптивно-мотиваційний (формування адаптивної діяльності та внутрішньої мотивації учнів);
- пізнавально-операційний (осмислення, оцінювання й корекція набутих знань);
- діяльнісно-продуктивний (оволодіння досвідом порівняльної інтерпретації творів, формування та корекція умінь);
- контрольнo-коригуючий (здійснення контролю за рівнем засвоєних знань).

Н. М. Остапенко

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Здобуття вищої освіти в Україні взагалі й педагогічної зокрема передбачає високий рівень володіння українською літературною мовою, її розгалуженими функціонально-стилістичними різновидами. Як відомо, основою шкільного курсу української мови є лінгвістична наука – «система знань про мову, її структуру, основні одиниці і способи поєднання цих одиниць у тексті [5, с. 18]». Водночас мова виступає знаковою системою, що призначена передавати знання, досвід з покоління в покоління, бути основним засобом комунікації й важливим чинником ідеологічних, культурних, етнічних зрушень. «Мові належить особливе місце в процесі етнонаціональної консолідації. Вона забезпечує буденність цього процесу, кодуючи його на рівні як свідомості, так і підсвідомості [1, с. 3]».

Сучасна наука про мову виразно позначена тенденціями до інтенсивного розвитку, до взаємозв'язків з іншими науками та сферами суспільства, економічного й культурного життя України. У багатьох процесах вітчизняних лінгвістів мовознавчу проблематику намагаються пов'язати з низкою соціальних, психологічних, філософських, культурологічних проблем. Саме цей процес і зумовив виникнення нових лінгвістичних напрямків – соціолінгвістичного, етнолінгвістичного, лінгвокраїнознавчого, лінгвоукраїнознавчого тощо.

На сучасному етапі розвитку науки про мову широкі перспективи отримує ще одна молода інтегративна галузь – етнопсихолінгвістика – дисципліна, що виникла на межі психолінгвістики, етнолінгвістики та етнології. Об'єктом дослідження цієї галузі стає етнічна свідомість та її відображення в мові й мовленнєвій діяльності.

О. Леонт'єв підкреслює, що етнопсихолінгвістика є галуззю психолінгвістики, яка вивчає національно-культурну варіантність, тобто дію чинників, пов'язаних із культурними традиціями, соціальною ситуацією і соціальними функціями спілкування, етнопсихологією та специфікою конкретної спільноти. Варіантність проявляється в: 1) мовленнєвих ситуаціях, мовних діях і цілісних актах мовленнєвої діяльності; 2) мовній свідомості; 3) організації процесів мовного спілкування [3].

Мовознавці протягом попередніх століть не

досліджували взаємозв'язки мови та суспільства, поза увагою вчених залишалися питання впливу суспільних, соціальних явищ на розвиток мови й мовлення. Лише в другій половині ХХ ст. виникає нова галузь «на теренах мовознавства, соціальної психології й етнографії [7, с. 568]», що одержала назву соціолінгвістики – науки, яка вивчає вплив суспільних явищ і процесів та виникнення, розвиток, соціальну й функціональну диференціацію й функціонування мов, а також зворотний зв'язок мови й соціуму [там само].

Стрімкий розвиток суспільно-економічного життя наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. зумовлює посилення уваги вчених до соціальної комунікації. Праці зарубіжних лінгвістів підтвердили взаємозв'язки між мовою і суспільством, в якому мова не може ізольовано розвиватися й функціонувати. Як зазначає О. Селіванова, соціологічний напрям створюється в ряді країн світу: у Франції (Французька соціологічна школа під керівництвом А. Меїс), Швейцарії (Женевська школа), Великобританії (Лондонська школа під керівництвом Дж. Фьорса), США (У. Уїтні, Е. Сепір, Б. Уорф), Норвегії (А. Зоммерфельт) та ін.

Представники соціологічного напрямку мовознавства досліджували місце й роль мови в суспільному житті країни, її зв'язок з культурою народу, функціонування мови в різних соціальних групах. У зв'язку з цим предметом дослідження стали соціальні ситуації, в які потрапляли комуніканти.

Як підкреслює Ф. Бацевич, у вітчизняній лінгвістичній науці кінця ХХ ст. спостерігається прагматичне спрямування, результатом якого є звернення мовознавців до соціально-психологічних, контекстних та ситуативних чинників використання мовних засобів. На думку автора, саме такий підхід до лінгвістичних досліджень охопив низку проблем, пов'язаних з теорією тексту, зародженням дискурсивного аналізу й теорії дискурсу, комунікативним синтаксисом, теорією й типологією мовлення [2, с. 34].

Лінгвістична прагматика як наука, що тісно пов'язана з соціальними проблемами суспільства й особистості, вивчає використання мовних знаків у реальних процесах мовної комунікації («мову в дії»). У лінгвопрагматиці, як це зазначають Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько, параметри тексту чи висловлювання віддзеркалюють спектр комунікативних завдань із позиції суб'єктів мовлення (мовця, слухача) або ж з позиції ситуації спілкування [4, с. 220].

На соціолінгвістичному рівні мовленнєве

повідомлення, текст сприймається насамперед як фрагмент конкретної суспільно-соціальної дійсності з визначеними локально-темпоральними межами, заданими соціальним змістом, ціннісними орієнтаціями, прагматичними настановами та мовнокомунікативною компетенцією представників певної спільноти або сфери суспільної діяльності [там само, с.225].

Про зв'язок мовної особистості з суспільством свідчать життєві сфери, в яких вона живе, діє і спілкується одночасно, – космогоністичній (ноосфера); психологічній (психосфера); соціальній (соціосфера); суспільно-виробничій (професфера).

Майбутній учитель української мови й літератури як особистість у своїй навчально-методичній діяльності під час навчання у вищій школі, проходження педагогічної практики та в подальшій професійній діяльності повинен враховувати соціальні чинники, просторово-часові координати, конкретну прагматичну мету та обставини мовної комунікації. Зважаючи на те, що серед форм існування української мови (місцеві діалекти, соціальні та професійні жаргони, молодіжний сленг, аргі, літературний варіант) головною одиницею виступає літературна мова, студент-філолог повинен докласти зусилля на засвоєння її норм, а також вивчення особливостей народно-розмовної мови, територіальних діалектів, койне.

Літературна мова – це «головна загальнонародна, кодифікована й регламентована культурно оброблена форма існування мови, що забезпечує певні сфери спілкування народу та здебільшого отримує широку стилістичну диференціацію [6, с. 325]». До 80-х років минулого століття в лінгвістиці вважалась унормованість літературної мови сталою ознакою, однак пізніше, у 90-х роках було зроблено чимало спроб щодо соціолінгвістичного вивчення та опису мовної ситуації в Україні, кодифікації термінологічних систем (В. Брицин, Н. Шумарова, Г. Яворська). Так, наприклад, Г. Яворська, використовуючи прескриптивний метод, досліджує проблематику нормалізації, регулювання мовного функціонування, створення мовного законодавства й робить висновок про те, що на формування норм літературної форми української мови мають вплив елементи дескриптивної лінгвістики [8]. Впливають на зміни лексичних, орфографічних, орфоепічних, граматичних та стилістичних норм елементи культурно-семіотичного простору

(архетипи, міфологеми, символіка, цивілізаційно-культурні й національно орієнтовані концепти).

У мовній системі української мови культурологічна інформація представлена вербальними одиницями, що співвідносяться з архетипами, пов'язаними з найдавнішими проявами давньоукраїнської культури.

Студент філологічного факультету повинен усвідомлювати, що в чинній шкільній програмі з української мови виділена змістова соціокультурна лінія має інтегративний характер. Вона поєднує в собі взаємозв'язки з мовної, мовленнєвої та стратегічної змістових ліній і реалізується через систему вправ і завдань з етно-, соціолінгвістики, лінгвокультурології, в якій відображається культура українського народу – звичаї, традиції, усна народна творчість.

Урахування соціолінгвістичних основ у лінгводидактичній підготовці майбутніх учителів-словесників створює міцне підґрунтя для формування лінгводидактичної компетентності, зокрема її важливих складових – соціальної, аксіологічної, стратегічної, дискурсивної, мовнокомунікативної компетенцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ажнюк Б. М. *Мовна єдність нації : діаспора й Україна / Богдан Миколайович Ажнюк.* – К. : Рідна мова, 1999. – 450 с.
2. Бацевич Ф. С. *Духовна синергетика рідної мови : лінгвофілософські нариси / Флорій Сергійович Бацевич.* – К. : Вид. центр „Академія”, 2009. – 187 с.
3. Леонтьев А. А. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев // Избранные психологические труды.* – М. : Моск. психосоциальный ин-т, Воронеж : НПО „МОДЭК”, 2001. – 448 с.
4. Мацько Л. І. *Стилістика української мови : підруч. [для студ. філол. спец. вищ. навч. закл.] / Мацько Л. І., Сидоренко О. М., Мацько О. М. ; за ред. Л. І. Мацько.* – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
5. Русова С. *Вибрані педагогічні твори / Софія Русова.* – К. : Освіта, 1996. – 303 с.
6. Селіванова О. О. *Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник / Олена Олександрівна Селіванова.* – Полтава : Довкілля. – К., 2008. – 712 с.
7. Селіванова О. *Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова.* – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
8. Яворська Г. М. *Прескриптивна лінгвістика як дискурс : Мова, Культура, Влада / Галина Михайлівна Яворська.* – К. : Наукова думка, 2000. – 288 с.





Розділ 1. МОВНА КАРТИНА СВІТУ. КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОВИ

О. П. Барменкова

КАЧЕСТВЕННЫЕ СРАВНЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ИСААКА БАБЕЛЯ

Интерес ученых к рассмотрению языковых явлений в рамках картины мира наблюдается с 60-х годов XX века в рамках семиотики, по преимуществу как первичной моделирующей системы (язык), наряду со вторичными системами (миф, религия, фольклор, живопись, архитектура). Эти идеи нашли отражение в работах Ю. Лотмана, В. Топорова, А. Гуревича, Д. Раевского, М. Хайдеггера и др.

В первых разработках модель мира была нацелена на универсализм и существовала как набор основных семантических противопоставлений типа семантических оппозиций: белый – черный, близкий – далекий. Современная наука в картине мира выделяет концептуальную и языковую модели (Л. М. Андрюхина, Г. А. Брутян, Ю. Н. Караулов и др.). В противовес типологической лингвистике предшествующего периода особый интерес вызывает национально-этнический и индивидуально-психологические аспекты языковой модели мира. Поэтому целью статьи является изучение взаимодействия элементов картины мира: универсального – языкового – индивидуального – этнического сквозь призму сложной языковой личности И. Бабеля.

Сравнение является важнейшим инструментом познавательной деятельности человека, а будучи зафиксированным в языке, дает нам срез духовной жизни человека, и этот аспект особенно интересен для современной лингвистики. Сравнение занимает постоянное место в повседневной практической деятельности людей, в литературно-художественном творчестве, в области научного познания. Оно пронизывает собой обыденное мышление и обыденную речь. Сравнение рассматривается в языкознании, поэтике, психологии. Некоторые вопросы сравнения уже получили научное освещение, а некоторые – остались неясными или вообще неизученными. К их числу относят психологический механизм разворачивания сравнения и методологическую функцию языкового сравнения (Бартон, Караулов).

Главная задача языка состоит в ориентации в собственно-когнитивной области – как говорящего, так и слушающего. При этом область отношений личности задается ее структурой. В языке с необходимостью заданы возможности для репрезентации окружающего мира, а индивидуальные речевые средства позволяют проникнуть в когнитивную область автора говорящего, определить сферу и характер его взаимодействия с миром. Сравнение, как логическая и языковая фигура, очень показательна в этом отношении, ибо манифестирует не только результат восприятия, но и сам процесс, т. е. представляет картину мира в движении, в целостности, каковой она и есть на самом деле. Предметом нашего внимания являются качественные сравнения в творческой манере писателя.

В сравнении имеется три элемента: предмет, прототип и основание сравнения, т. е. тот признак, по которому сравниваются объекты. Он может быть назван, а может имплицитно подразумеваться. В таком случае автор апеллирует к общему с читателем опыту постижения окружающего мира, к общей языковой и концептуальной картине. Например:

– *Вечер шатался мимо лавочки, сияющий глаз закате падал в море за Пересытью, и небо было красное, как **красное число в календаре** (Отец).*

– *Вечер взлетел к небу, как стая птиц, и тьма надела на меня мокрый свой венец (Песня).*

Структура сравнительного оборота с экспликацией основания сравнения свидетельствует о подчеркнутой точности авторского образа, о внимании к деталям. Полагаем, что предмет и основание сравнения обнаруживают авторский интерес, центр внимания, стремление уловить неуловимое, прототип – фокус, угол зрения. В их взаимосвязи, а конструкции одно предполагает другое, – и таится особенность мировосприятия. В ходе сплошной выборки сравнительных оборотов в

сборнике И. Бабеля “Конармия” (1986. 200 страниц текста) было зафиксировано 280 неповторяющихся единиц. Анализ предмета сравнения показал, что система сравнения у И. Бабеля отличается ярким антропоцентризмом.

Ср. распределение в абсолютных величинах:

Человек – 177; природа – 27; предметы – 22; процессы – 24; признаки и понятия – 19; животные – 6; бог и святые – 5. Попутно отметим, что сравнительная интерпретация некоторых признаков и процессов также осуществляется в рамках антропосферы.

При помощи сравнения человек квалифицируется в двух аспектах: человек физический (120 единиц) и человек нравственный (57 единиц). В классе человек физический выделяется крупным подкласс части тела (40 ед.). Рассмотрим подробнее на примерах.

Человек физический. Основанием для сравнения являются общее впечатление, фигура, рост, красота, цвет волос, действие, движение, состояние и т.п. Например:

– Они потрясали костылями и ревели, **как голодные олсы** (*Конец богадельни*).

– Я здесь буду за хозяина, – сказал приказчик, **зеле-ный, как зеленая трава** (*Отец*).

– Дети содрогаются от запаха, **как собака от заячьего следа**, и испытывают безумие, которое потом, когда мы становимся взрослыми, называется вдохновением (*История моей голубятни*).

– А маленькое дитя ваше, такое дитя, **как звездочка** (*Любка Казак*).

Под своеобразным углом зрения И. Бабеля оказываются человеческая голова, глаза, зрачки, живот, грудь, желудок, борода, пальцы, щеки, шея, зубы, нос, тело, ступни, колени, лицо, морщины, а также некоторые физиологические процессы. Абсолютное большинство сравнений нетривиальны. В большинстве случаев автор дает основание сравнений. При характеристике глаз акцентируется цвет, размер, взгляд. Ср.:

– Голубые глаза ее раскрывались, **как у ребенка** (*Шабос-нахму*).

– Желтые и нежные его глаза повисли над столом, **как бумажные фонари на китайской улице**: он запел чуть слышно и упал на землю, когда Любка толкнула его кулаком (*История моей голубятни*).

– Генеральские глаза передо мной, **как фонари**, мигнули (*Берестечко*).

Как видим, ценным свойством глаз является доверчивость, открытость. Другая важная характеристика глаз – излучение света

(сопоставление с фонарем). Автор так внимателен к предмету сравнения, что подчеркивает в некоторых случаях два основания сравнения, как бы опасаясь, что читатель не расшифрует все важные свойства. Ср.: *глаза голубые / раскрылись, как у ребенка; глаза желтые / повисли, как фонари*.

Лицо, как и глаза, способно выражать человека в целом, быть его “представлением”. Поэтому физическая характеристика лица как бы сливается с духовной сущностью человека:

– *Поравнявшись с голым Гершем, который обнял дерево, корчмарь остановил лошадь и лицо его стало таким же глупым, как у монаха, повстречавшегося с дьяволом* (*Шабос-нахму*).

– *И мы с пригорка увидели, как Афонька, сгорбленный под тяжестью седла, с лицом сырым и красным, как рассеченное мясо, брел к своему эскадрону, беспредельно одинокий в пылающей пустыне полей* (*Афонька Бидя*).

Группу “человек нравственный” составляют сравнения, имеющие достаточно широкий круг оснований, что естественно, ввиду нравственной многогранности человека. Автор пристально вглядывается в черты и свойства характера, состояние человека в широком понимании, включая и бытие, восприятие им окружающего мира, и отношение к нему. Среди психических свойств человека и черт его характера в образном сопоставлении представлены ласковость, терпеливость, жалость/безжалостность, вредность и др. Ср. в текстах:

– *Еврейские дети от истории Никитина помирали со смеху, они визжали и ластились, как щенята* (*Пробуждение*).

– *Каждая девушка, – сказала она ему, – имеет свой интерес к жизни, и только одна я живу, как ночной сторож при чужом складе* (*Отец*).

– *Жил себе невинный холостяк, как птица на ветке, и вот он погиб через глупость* (*Как это делалось в Одессе*).

– *И скоро все закрывается, вот уж и не помнится и мы живем, как живут люди без счастья* (*Нефть*).

Окружающий мир разрабатывается И. Бабелем не так детально, как человек, однако явления природы, вероятно, в силу своей изменчивости, по сравнению с косными предметами, представлены ярко. Особенностью авторского мировосприятия является способность увидеть необыкновенное в обычном. У И. Бабеля почти нет в произведениях природных катаклизмов: грозы, ливня, шторма, бури и т. п. Но обыкновенные, каждодневные явления

останавливают внимание читателя, заставляя “переоткрыть” мир вслед за И. Бабелем. Сравним контексты:

– *Луна висела над двором, как дешевая серьга (Вечер).*

– *Над прудом взошла луна, зеленая, как ящерица (Берестечко).*

– *Мглистая луна шлялась по небу, как побирушка (Вдова).*

– *Луна прыгала в черных тучах, как заблудившийся теленок (Любка Казак).*

– *Солнце свисало с неба, как розовый язык жаждущей собаки... (Любка Казак).*

– *Оранжевое солнце катится по небу, как отрубленная голова, нежный свет загорается в ущельях туч, штандарт заката веет над нашими головами (Переход через Збруч).*

– *Ночь утешала нас в наших печалях, легкий ветер обвевал нас, как юбка матери, и травы блестели свежестью и влагой (Вечер).*

Если предмет и основание сравнения отражали авторский интерес к миру, то прототипы сравнения являются неоспоримым объективным показателем той призм, сквозь которую И. Бабель смотрит на мир, своего рода очками. Если иметь в виду расхожее выражение о розовых / черных очках, то бабелевские очки прозрачны, но многофокусны, ибо показывают мир ярко и разнообразно.

В качестве прототипов сравнения выступает человек, предметы, природа, животные, абстрактные понятия, признаки, процессы и сцены. Количественное распределение имеет следующий характер:

человек – 66; предмет – 64; животное – 52; природа – 46; абстрактные понятия, признаки, процессы – 28; сцены – 24.

Референтно-денотативный анализ прототипов сравнения в количественном аспекте не обнаруживает антропостремительности, но скорее ценностно-равнозначное отношение к объективному миру. В этом видится определенная логика. Действительно, если предметом внимания (предметы сравнения) выступает по преимуществу человек, то он должен быть “уравновешен” окружающим его миром, который составляют как другие люди, так и предметы, животные, природные явления. Психологическим обоснованием данного феномена может быть структура познавательной деятельности человека. Познавая окружающий мир, “впустив” его в себя, присвоив, человек потом отстраняет его от себя, чтобы чувствовать и сознавать свою отдельность.

Анализ распределения прототипов в

соотношении с предметами сравнения обнаруживает картину разноклассности, т. е. для сравнительной характеристики предмета, явления избираются единицы других классов. Так, природа выступает прототипом по преимуществу для характеристики предметов (а), реже – человека (б), предмет – для характеристики человека (в), реже – природы (г), животное – так же (д). Сравним в контекстах:

а) *Серая плесень цвела, как мрамор театральной скамьи (Солнце Италии).*

Сумерки набежали, как волна на широкой реке, и пьяный малец, полный удивления, тронул Люблину грудь (Любка Казак).

б) *Голос ее гремел, как гром в горах (Шабос-нахму).*

– *В ней клокотало разорванное мое дыхание. Оно клокотало, как закипевшая вода (Первая любовь).*

в) *Я присел, как мешок, на длинной сухой спине жеребца (После боя).*

– *Любкин погреб был закрыт уже, пьяницы валялись во дворе, как сломанная мебель, и старый мулла в зеленой чалме умер к полуночи (Отец).*

г) *На равнине гладкой, как доска, перестраивались бригады (Смерть Долгушова).*

– *Поля пурпурного мака цветут вокруг нас, полуденный ветер играет в желтеющей ржи, девственная гречиха встает на горизонте, как стена дальнего монастыря (Переход через Збруч).*

д) *Пан Робацкий широко раскрыл рот и зевнул, как кошка (Солнце Италии).*

– *Старики заснули с оттопыренными животами. Они отрыгивались во сне и дрожали от сырости, как забежавшиеся собаки (Конец богадельни).*

Выбивается из такого порядка человек; он выступает прототипом только в антропосфере.

– *Жила кузина, ходила в синагогу два раза в неделю, – в пятницу вечером и в субботу утром, синагога была хасидская, там доплясывались на пасху до исступления, как дервиши (Карл-Янкель).*

– *А на дворе казаки сидели уже вокруг своего котла. Они сидели неподвижно, как жрецы, и не смотрели на гуся (Мой первый гусь).*

– *Он курил и вздрагивал, как беглец, приведенный в тюрьму после погони (Раби).*

Как видим, мир И. Бабеля текуч, подвижен; в его модели все связано со всем, предметы и явления как бы заражают друг друга свойствами.

Образная система сравнения И. Бабеля антропоцентрична (предметом сравнения выступает в подавляющем большинстве человек) и скорее антропобежна – человек поясняется через мир, но мир через человека – нет.

Сравнение, как инструмент языкового видения мира, зависит от соотношения в сознании языковой личности универсальной, языковой и индивидуальной картин мира, обусловленного как внешними по отношению к лицу факторами, так и особенностями его психики. Анализ системы сравнений И. Бабеля в логико-семантическом аспекте выявил яркие индивидуальные акценты, обусловленные психическим складом личности автора. Так, уже само количество оборотов (291 единица на 200 стр. текста) говорит о специфике мировидения. Сравнение И. Бабеля в подавляющем большинстве индивидуальны. Они отличаются тенденцией к гиперболизации и связи несвязанного в языковой системе и универсальной модели мира. Представляется, что многие сравнения И. Бабеля могут быть интерпретированы как результат нечеткой идентификации, новизны, что является признаком постоянно свежего восприятия, а, следовательно, знаком внутренней эмоциональной активности И. Бабеля. Ассоциации, на которых базируются сравнения у И. Бабеля, по глубине видения, могут быть квалифицированы как парадоксальные и вместе с тем проникновенные.

Таким образом, логико-семантический подход к изучению сравнений у И. Бабеля говорит о методологической пригодности сравнения как инструмента анализа основ мировосприятия, а применительно к творческой личности И. Бабеля – вскрывает динамичность, единство и неоднозначность модели мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрюхина Л. М. *Стиль мышления и картина мира в научном познании* / Андрюхина Л. М. – Свердловск : АКД, 1978.
2. Бабель И. *Конармия* / Исаак Бабель. – М., 1986. – 208 с.
3. Бартон В. И. *Сравнение как средство познания* / Бартон В. И. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 127 с.
4. Брутян Г. А. *Язык и картина мира* / Г. А. Брутян // *НДВШ. Философские науки*. – 1973. – № 1. – С. 24.
5. Караулов Ю. Н. *Сравнение* / Ю. Н. Караулов // *Вопросы языкознания*. – 1976. – № 1. – С. 107–112.
6. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. – М., 1988. – 215 с.
7. Серебренников Б. А. *Роль человеческого фактора в языке : Язык и мышление* / Серебренников Б. А. – М. : Наука, 1988. – 244 с.

Н. С. Ваврентович

АНГЛОМОВНІ ЕРГОНІМИ ТА ПРАГМОНІМИ З АНТРОПОНІМІЧНИМ МОТИВАТОРОМ

З огляду на розвиток ринкових відносин відбуваються зміни в лексичному складі мови, оскільки одні явища, предмети, об'єкти, події втрачають актуальність, стаючи застарілими, виходять із ужитку, а інші з'являються і потребують нових лексичних позначень, певної номінації. Різке збільшення кількості підприємств, різних форм власності і напрямів діяльності зумовило виникнення значної кількості ергонімів (назв закладів споживчої сфери, підприємств сфери послуг, акціонерних товариств тощо) і прагмонімів (назв різноманітних видів транспорту, продуктів харчування, предметів побуту, засобів побутової хімії тощо).

Поява нових прагмонімів й ергонімів висуває прикладні завдання перед лінгвістикою – «оптимізувати вибір найменувань для різних ринкових реалій, посприявши тим самим не лише відповідності їхніх назв сутності й обсягу позначеного, а й привертанню споживчого інтересу до таких реалій. Розв'язання поставлених завдань насамперед може прислужитися рекламним цілям, створити умови для успіху у виробництві, торгівлі, банківській справі, сервісі тощо» [2, с. 118–119].

В ономастиці прагмоніми становлять окрему групу, яка протягом останніх десятиліть привертає до себе увагу таких лінгвістів, як З. П. Комолова (семантична мотивація прагмонімів), С. О. Шестакова (класифікація прагмонімів за характером лексичних основ та мотиваційними ознаками), О. М. Тепла (прагмоніми як засоби мовного маніпулювання). У вітчизняних і зарубіжних дослідженнях ергоніми аналізуються переважно на лексико-семантичному рівні (праці З. І. Бузиної, Ю. О. Карпенка, Є. М. Белицької та ін.). Здійснюється вивчення ергонімії різних областей України: Дніпропетровської (О. В. Гурко), Закарпаття (О. О. Белей), Києва (Л. Н. Соколова, М. М. Цілина), Одеси (Н. В. Кутуза, А. В. Беспалова), Харкова (С. О. Шестакова), Черкас (О. О. Селіванова). Проте мотиваційні механізми прагмонімів й ергонімів у когнітивно-ономастологічному аспекті на матеріалі англійської мови, ще не були предметом дослідження, що увиразнює **актуальність** та новизну нашого дослідження.

Для дослідження мотиваційних механізмів

творення англійських ергонімів та прагмонімів, нами було використано методу когнітивно-ономасіологічного аналізу, розроблену О. О. Селівановою, дієвість якої підтверджено представниками її наукової школи (І. М. Литвин, В. В. Калько, Г. В. Кочергою, І. І. Казимир, О. В. Коноваловою, Я. В. Браницькою, Н. С. Рибалкою та ін.). Когнітивно-ономасіологічний аналіз ґрунтується на двовекторному підході: від слова до думки і від думки до слова і передбачає два етапи: інтерпретацію ономасіологічної структури номінативної одиниці та моделювання відповідної концептуальної структури знань про позначене, із якої на підставі активації у свідомості мотиваційної бази здійснюється вибір мотиватора [2, с. 118–119].

Мотивацію розглядаємо «як наскрізну у процесі номінації лінгво-психоментальну операцію встановлення семантичної й формальної залежності між мотиватором і похідною номінативною одиницею (мотивованим знаком) на підставі зв'язків різних компонентів структури знань про позначене [1, с. 153–158; 2, с. 118–119]. Структурою знань для аналізу мотивації торгових назв нами обрана модель ментально-психонетичного комплексу (концепту), запропонована О. О. Селівановою у монографії «Когнітивна ономасіологія», складниками якої є пропозитивна частина (диктум) з певними слотовими рівнями; модус як аксіологічна ознака концепта та асоціативно-термінальна частина, що формується як на підставі образів, так і зв'язків з іншими ментально-психонетичними комплексами. На основі цієї структури О. О. Селіванова виокремлює пропозиційно-диктумний, асоціативно-термінальний, модусний та змішаний типи мотивації [1, с. 153–179].

Мета нашої статті: дослідити пропозиційну мотивацію англомовних товарних назв, утворених від антропонімів. Пропозиційна мотивація характеризується вибором ономасіологічних ознак найменувань із ядра МПК – пропозиційних структур як мисленневих аналогів ситуації, що характеризуються відносною об'єктивністю й несуперечливістю й позначені мовними одиницями у прямих значеннях [1, с. 162–169; 2, с. 120–121].

При дослідженні англомовних прагмонімів й ергонімів було виявлено, що доволі поширеними мотиваторами є антропоніми – власні назви людей, що в структурі пропозиції відповідають суб'єкту. Прагмоніми, утворені від антропонімичної лексики, можна поділити на такі групи:

✓ Торгові назви, утворені від прізвищ засновників або власників компаній: *Knorr* – назва продуктів швидкого приготування, бульйонів, супів, соусів, які названі прізвищем засновника компанії (Carl Heinrich **Knorr**); *Max Factor* – косметична компанія, назва якої мотивована ім'ям та прізвищем засновника компанії (**Max Factor**); *Hewlett-Packard* – назва комп'ютерного обладнання, яка пішла від прізвищ засновників компанії (Bill **Hewlett** та Dave **Packard**).

✓ Торгові назви, утворені від прізвищ засновників або власників компаній, можуть на морфологічному рівні бути виражені присвійним відмінком, що вказує на відношення приналежності компанії чи фірми якій-небудь особі (віскі *Jack Daniel's*, сухі сніданки *Kellogg's* – назви походять від прізвищ засновників компаній **Jack Daniel**, W.K. **Kellogg**).

✓ Торгові назви, утворені від прізвищ відомих дизайнерів та модельєрів: *Ralph* – назва парфумів, яка походить від імені дизайнера **Ralph Lauren**, парфуми належать його будинку дизайну; *Laura Ashley* – фірма одягу, назва якої мотивована ім'ям та прізвищем англійського дизайнера **Laura Ashley**.

✓ Торгові назви, утворені від прізвищ винахідників, діяльність яких пов'язана з товаром або компанією: *Gillette* – назва систем та засобів для гоління, яка мотивована прізвищем винахідника King C. **Gillette**, який розробив леза для безпечного гоління; *Goodyear* – назва шин для автомобілів, що пішла від прізвища винахідника Charles **Goodyear**, який винайшов процес вулканізації.

Широко представлені прагмоніми й ергоніми, названі на честь родичів засновників. Їхній мотиватор займає в пропозиційній структурі терм, який кваліфіковано нами як гоноратив – компонент, що позначає антропонім, на честь якого названо фірму чи товар: *Little Debbie* – пекарські вироби, які названі на честь онуки засновника компанії – **Debbie**; *Brita* – фільтри для води, назва яких мотивована ім'ям доньки засновника компанії; *Barbie* – лялька, названа ім'ям доньки одного із засновників компанії іграшок Mattel.

За параметром *культурної значущості мотиватора* для певної етнічної спільноти О. О. Селіванова виокремлює прецедентну мотивацію. Прецедентний феномен – компонент знань, позначення та зміст якого добре відомі представникам певної етнокультурної спільноти, актуальний й використаний у когнітивному й комунікативному плані. Одним із типів

прецедентного феномену вважають ім'я (індивідуальне ім'я відомої людини, персонажа твору, артефакту, тобто, як зазначає В. Красних, «пов'язане з широко відомим текстом або із прецедентною ситуацією») [4, с. 591]. Деякі мотиватори торгових назв є прецедентними іменами. Наприклад, парфуми *Andy Warhol* – назва, творена від імені відомого американського художника Енді Уорхолл; відбілююча зубна паста *Rembrandt*, назва якої мотивована прізвищем відомого голландського художника Рембрандта.

Деякі прецедентні імена ґрунтуються на міфологічній природі антропонімів, яка пов'язана зі звичаями, ритуалами та обрядами. Міфологемний прецедентний мотиватор є знаком відповідного складника міфу як когнітивної структури, що характеризується ірраціональністю, відтворенням фіктивних, усталених у свідомості ідей, що беззастережно приймаються на віру етнокультурною спільнотою й не потребують доведення чи спростування, у які вірять і мусять вірити всі члени певної спільноти [3, с. 328-335]. Приміром, торгова назва продуктів харчування *Aurora* утворена від імені грецької богині світання – Аврори, торгова назва спортивних товарів *Nike* мотивована іменем богині перемоги в грецькій міфології, парфуми *Anteus* – назва походить від імені грецького бога-велетня Антея.

Таким чином, антропоніми є доволі активними мотиваторами для прагмонімів та ергонімів. Англomовні торгові назви з антропонімічним мотиватором служать засобами збереження культури народу та виконують свою основну прагматичну функцію – привертання споживчого інтересу до товарів, які вони позначають.

ЛІТЕРАТУРА

1. Селиванова Е. А. *Когнитивная ономазиология (монография)* / Е. А. Селиванова. – К. : Фитосоциоцентр, 2000. – 248 с.
2. Селиванова О. О. *Світ свідомості в мові. Мир свідомості в мові. Монографічне видання* / О. О. Селиванова. – Черкаси : Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.
3. Селиванова Е. А. *Мифологемы русского этносознания в номинативной подсистеме языка* / Е. А. Селиванова // *Мир русского слова и русское слово в мире. – Т. 4. Язык. Сознание. Личность. Коммуникация в межкультурной среде: Материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. – Варна, София (Болгария), 2007. – С. 328–335.*
4. Селиванова О. О. *Лінгвістична енциклопедія* / О. О. Селиванова. – Полтава: Довкілля – К., 2010. – С. 591–592.

Ю. И. Махнач

КОНЦЕПТ СЕМЬЯ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Языковая картина мира – это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в значениях языковых знаков – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях информация о мире. Языковая картина мира предшествует концептуальной и формирует ее, потому что человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку. Именно в языке закрепляется общественно-исторический опыт – как общечеловеческий, так и национальный [3, с. 54].

Национальная языковая картина мира, зафиксированная в языке, отражает мировосприятие и мировоззрение народа. Концепт СЕМЬЯ представлен в любом языке. С одной стороны, это универсальный концепт, присущий всем ментальным картинам мира, с другой – он включает в себя сугубо национальную специфику русской языковой картины мира.

Для определения места концепта СЕМЬЯ в русской действительности обратимся к анализу материалов русской лексикографии, а затем проанализируем русские народные сказки, представляющие данный концепт.

Словарь русского языка С.И. Ожегова дает следующее определение слову «семья»: Семья 1. Группа живущих вместе родственников (муж, жена, родители с детьми). *Дружная семья. Глава семьи.* 2. перен. Единство, объединение людей, сплоченных общими интересами. *Дружная семья народов Советского Союза. В семье трудящихся.* 3. Группа животных, птиц, состоящая из самца, самки и детенышей, а также обособленная группа некоторых животных или растений одного вида. *Семья медведей. Семья бобров. Пчелиная семья.* Семья языков – в языкознании: группа родственных языков [2, с. 633].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова семья определяется, как: 1. Группа людей, состоящая из родителей, детей, внуков и ближайших родственников, живущих вместе. *Глава семьи. Член семьи. Советская семья. У нас была хорошая, непьющая семья.* Некрасов. *Другой хоть прятче будь, надутый всяким чванством, пускай себе разумником слыви, а в*

семью не включают. Грибоедов. *И вот ввели в семью чужую.* Пушкин. 2. перен. Организация, группа людей, дружная и сплоченная общими интересами. *Не пускай паразитов в семью трудящихся. Наша кооперативная семья увеличилась* [4, с. 947].

Как видим, в данных словарных статьях концепт СЕМЬЯ рассматривается, как группа людей, состоящих в родстве и объединённых общими интересами. Рассматриваемый концепт является многокомпонентным, т.к. включает следующие концепты: МУЖ, ЖЕНА, РОДИТЕЛИ (ОТЕЦ, МАТЬ), РЕБЁНОК (СЫН, ДОЧЬ), БРАТ, СЕСТРА.

Семья — микросоциум, мини-мир, в котором взаимодействуют люди, близкие по родству и по духу, и связанные между собой как материально (проживают на одной территории), так и духовно (имеют схожие интересы, ценностные установки). Русские народные сказки являются своеобразным отражением русской действительности, ведь в них представлены взаимоотношения людей во всём их многообразии. Семейные отношения, раскрывающиеся в сказках, можно условно разделить на 4 большие группы:

- 1) взаимоотношения между супругами;
- 2) детско-родительские отношения;
- 3) взаимоотношения брата (братьев) и сестры (сестёр);
- 4) взаимоотношения между неродными родителями и детьми (мачеха и падчерица, сводные брат (братья) и сестра (сёстры)).

В рамках первой группы сказок можно наблюдать реализацию определённых стереотипов: муж – добытчик в семье, а жена – хранительница очага: *Дед говорит бабе: «Ты, баба, пеки пироги, а я поеду за рыбой». Наловил рыбы и везёт домой* («Лисичка-сестричка и волк»); *Жил-был царь с царицею. Любил он ходить на охоту и стрелять дичь* («Морской царь и Василиса Премудрая»).

Наряду с возрастом супругов (*старик и старуха*), представлен социальный статус героев (*купец и купчиха, князь и княгиня, царь и царица*).

Братья и сёстры в сказках реализуют определённые модели поведения. Старшая сестра заботится о младшем брате («Гуси-лебеди», «Сестрица Алёнушка, братец Иванушка») или старший брат опекает сестру («Царь-медведь»). До сих пор старшие дети в семье заботятся о младших, а младшие, в свою очередь, обучаются, наблюдая за поведением взрослых, исследуют, таким образом, окружающий мир.

Остановимся подробнее на одной из групп взаимоотношений, которая служит реализацией

вербализации концепта СЕМЬЯ, это детско-родительские отношения. Ведь взаимоотношения родителей и детей являются неотъемлемой частью жизни каждого человека. Без них невозможно представить картину мира во всей полноте.

Бездетные герои сказок страдают, считая свою жизнь тягостным существованием: *Худое житьё было старику со старухой. Век они прожили, а детей не нажили; смолоду ещё перебивались сяк-так;...* («Терёшечка»); *Всего у них было вдоволь – и коровушка, и овечка, и кот на печке, а вот детей не было. Очень они печалились, всё горевали* («Снегурочка»). Они стремятся обрести счастье – быть родителями: *... стали они со слезами бога молить, чтобы даровал им хоть единственное детище* («Притворная болезнь»); *Уж чего они ни делали, как ни молились Богу, а старуха всё не рожала* («Баба-яга и Заморышек»). В детях родители хотят видеть радость, счастье от ежедневного общения, а после своей смерти – приемников: *при жизни на потеху, а по смерти на замену ...* («Семь Симеонов»).

Некоторые супружеские пары, мечтая о ребёнке, прибегают к хитрым способам, например, лепят дитя из снега («Снегурочка»), глины («Глиняный парень»), мастерят из деревянной колоды («Терёшечка») и даже из собственного мизинца («Мальчик с пальчик»).

А те супруги, которые обрели счастье быть родителями, очень любят своего ребёнка (детей), что выражается, в первую очередь, в ласковых обращениях к ним: *сыночек, милочка; сын мой любезный; детки, дети мои любезные; доченька; дочь моя любимая; дочери мои любезные.* Даже имена собственные детей в сказках в основном представлены с уменьшительно-ласкательными суффиксами, что создаёт дополнительную коннотацию – ценность: *Ивашечка, Иванушка, Алёнушка, Машенька, Терёшечка, Заморышек.* Родители заботятся о своих детях, пока те маленькие, пытаются уберечь их от невзгод и неприятностей. А, по мере взросления детей, мать и отец отдают их в науку: *... хотелось ему отдать сына в науку, чтобы смолоду был родителям своим на утеху, под старость на перемену, а по смерти на помин души* («Хитрая наука»); *У одного старика и старухи был один сын уж на возрасте; чему учить сына – отец не знает, и вздумал его отдать одному мастеру в работники всяки вещи делать* («Чудесный ящик»).

Но в русских народных сказках также есть примеры неравного отношения к детям, подтверждением чему служат произведения, в которых главным героем является *Иванушка-*

дурачок. Старшие братья обычно подшучивают над ним, просят выполнять работу за них, да и отец не доверяет младшему, порой обделяет его: *Пришло время старику помирать, стал он деньги делить: старшему дал сто рублей и среднему – сто рублей, а дураку и давать не хочет: всё равно даром пропадут!* («Мудрая жена»). Но чаще младший сын или дочь оказываются самыми послушными и трудолюбивыми, за что в финале сказки получают вознаграждение, и родители относятся к ним с трепетом и любовью: *Жил-был старик, у него было три дочери: большая и средняя – щеголихи, а меньшая только о хозяйстве и радела. Сбирается отец в город и спрашивает у дочерей: которой что купить? ... «А тебе что, дочь, моя любимая? – спрашивает у меньшей»* («Пёрышко Финиста ясна сокола»); *«Сын мой любезный, чадо моё милое! Ты ещё молод и к такому дальнему и трудному пути непривычен; зачем тебе от меня отлучаться? Ведь братья твои и так поехали»* («Сказка об Иване-царевиче, жар-птице и о сером волке»).

И дети, в свою очередь, относятся к своим родителям с любовью и уважением, что выражается, в первую очередь, в ласковых обращениях: *батюшка, матушка, родимый мой батюшка, любезная матушка*. Дети во всём помогают родителям: *«Пришёл тебе помогать – землю пахать. Садись, батюшка, закуси чем Бог послал да отдохни маленько!»* («Мальчик с пальчик»); *... растут не по дням, а по часам; выросли и стали работать, отцу с матерью помогать: сорок молодцев в поле возьмётся, а Заморышек дома управляется* («Баба-яга и Заморышек»).

Иногда в сказках русского народа описывается тяжёлое существование ребёнка, оставшегося без родительской заботы и ласки. Сирота вынужден жить у чужих людей, много работать и обучаться жизненным премудростям самостоятельно: *Осталась она сиротой маленькой; взяли её эти люди, выкормили и на свет божий не пустили, над работою каждый день занудили, заморили* («Крошечка-хаврошечка»); *Известно, каково житьё сиротское: хоть мал, неразумен, а во всякий след пойдти, за всякое дело берись* («Семь Симеонов»); *Жил-был мальчик-сиротинка, кормиться нечем, пошёл к богатому мужику и нанялся в работники: в год за одну копейку порядился* («Три копейки»). В отличие от детей, выросших в семье с любящими родителями, сирота вынужден всему учиться сам и некому его защитить и оградить от неприятностей.

В сказках также имеют место ситуации

(крайне редко), когда один из родителей предаёт своих детей ради любовницы или любовника, забывая о своих родительских обязанностях и ответственности: *«Зарежь-де своих сыновей, из одного вынь мозги, из другого сердце; а коли не зарежешь – и дружба врозь!»* Сказал и ушел от нее; *вот она целую неделю томилась, а после не выдержала, посылает к барину: «Приходи! Так и быть, для тебя и детей не пожалею!»* («Сказка про утку с золотыми яйцами»). Мать, ослеплённая страстью, соглашается убить собственных детей, тем самым она совершает не характерные для сказочной матери действия. Но этот эпизод, лежащий в основе вышеназванной сказки, является исключением, которое лишь подтверждает правило. А, как правило, в сказках родители любят своих детей и заботятся о них, а те, в свою очередь, отвечают им взаимностью.

Таким образом, проанализировав русские народные сказки, можем сделать следующие выводы:

1) концепт СЕМЬЯ имеет определённый профиль: семья – микрокосмос;

2) данный концепт имеет определённую структуру, которая позволяет выделить уровни отношений в семье: детско-родительские, взаимоотношения между супругами, взаимоотношения брата (братьев) и сестры (сестёр), взаимоотношения между неродными родителями и детьми;

3) прослеживается связь между концептом СЕМЬЯ и оппозицией свой – чужой. Когда чужой проникает в семью, разрушается целостность, отсюда негативное восприятие мачехи/отчима, падчерицы, любовника/любовницы.

Сказки русского народа отражают жизнь человека во всём её многообразии. Взаимоотношения родителей и детей показывают, что семья является духовной ценностью для каждого человека. Семья – это своеобразный мир, и ребёнок изучает его, в первую очередь, благодаря своим родителям. Он приходит в мир, чтобы каждый день познавать его, открывая новые пространства, приобщаться к культурным и духовным ценностям, и, конечно, чтобы быть счастливым. Русские народные сказки – это своеобразная картина мира, созданная на основе впечатлений наших предков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев А. Н. // Народные русские сказки : в 3 т. / Афанасьев А. Н. – М. : Государственное изд-во худ. литературы, 1957.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 57 000 слов / Ожегов С. И. – М. : Русский язык, 1982. – 815 с.

3. Попова З. Д. *Когнитивная лингвистика* / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2010. – 314 с.
4. Ушаков Д. Н. *Большой толковый словарь современного русского языка : 180 000 слов и словосочетаний* / Ушаков Д. Н. – М. : Альта-Принт, 2005. – 947 с.

О. Б. Петрова

КОМПАРАТИВНІ ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ЗВОРОТИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЛЮДИНИ

Порівняльні звороти типу *as bold as a lion* функціонують в мові як готові одиниці і є стійкими словосполученнями. Властива їм фіксованість структури та усталеність вживання передбачає занесення їх до корпусу фразеологічних одиниць. Фразеологічна одиниця (ФО) – це загальна назва семантично пов'язаних сполучень слів і речень, які використовуються в мовленні у фіксованому співвідношенні семантичної структури і визначеного лексико-граматичного складу [9, с. 559]. Серед мовознавців немає єдиної думки щодо природи фразеологізмів. Найбільш поширеним є погляд на ФО як на стилістичні засоби, фігури мовлення, що використовуються для підвищення експресивності мови [там само, с. 559–560].

Над проблемами семантики і рамок фразеологічних одиниць (далі – ФО) працювали в різні часи такі лінгвісти як О.І. Смирницький [8], Н.Н. Амосова [1], О.В. Кунін [4], В.В. Виноградов [3], В.Н. Телія [9; 10] та інші. У їх роботах знаходимо аналіз компаративних фразеологічних зворотів типу *as bold as a lion* і описання їх структурних, фонологічних та семантичних особливостей. Проте семантична структура компаративних ФО цього типу продовжує залишатись у фокусі уваги мовознавців і сьогодні їх аналіз проводиться із залученням новітніх лінгвістичних методів дослідження, зокрема таких, що були запропоновані в рамках сучасної теорії метафори.

На відміну від традиційної лінгвістики, яка розглядала метафору лише як певний вид образних зворотів (фігур мови) [11], сучасна лінгвістика трактує метафору як когнітивний (пізнавальний) феномен, що пронизує все наше повсякденне життя і проявляє себе не тільки в мові, але також у мисленні і у вчинках [12; 6]. Одним з сучасних підходів до вивчення метафоричних процесів є інтеракціональна теорія метафори (*interaction view*), що була запропонована А. Річардсом [7] та М. Блеком [2],

а пізніше розвинена та доповнена німецьким лінгвістом Л.Ліпкою [13].

При найбільш загальному підході метафора є бачення одного об'єкта через інший, і у цьому смислі її можна вважати одним із способів репрезентації знання у мовній формі. У процесах пізнання складні явища, що не підлягають безпосередньому спостереженню, співвідносяться через метафору з простішими явищами, які дані нам у спостереженні і у силу цього вже отримали знакове (мовне) вираження. Наприклад, емоційний стан людини осмислюється через різноманітні феномени природи, такі як вогонь, бурхливий потік і т.д.

Знання про предмет чи явище, що використовуються для позначення іншого предмета, утворюють зону джерела (*source domain*); інформація про сутність, яка позначається за допомогою метафори, зосереджена у зоні мети (*target domain*). Кореляція між двома сутностями, які належать до відповідних зон, встановлюється у свідомості, але при цьому відображається не якийсь реальний зв'язок, а спільність притаманних їм ознак. Ці ознаки виступають у ролі **підстави**, на основі якої відбувається метафоричне перенесення. Інші складові метафоричного процесу – це концептуальний **референт** (поняття, що підлягає метафоризації) і концептуальний **корелят** (вербалізоване поняття-посередник, що використовується для порівняння). При цьому у сферу метафоричного перенесення потрапляють не окремі ізольовані об'єкти, а цілі області знань [6].

Порівняння входить до групи компаративних тропів так само, як і метафора, оскільки в їх основі лежать тотожні психологічні операції. Це надає нам підстави вважати доцільним застосування основних положень інтеракціональної теорії метафори до аналізу компаративних ФО типу *as bold as a lion*. Поняття про об'єкти, що підлягають характеристизації через порівняння, виступають в ролі референтів. Порівняння полягає у зіставленні цих сутностей з об'єктами-еталонами, корелятами, з метою створення більш чіткого про них уявлення. Що ж до підстав, на основі яких здійснюється порівняння, то ними виступають експліковані в порівняльній структурі ознаки, позначені прикметниками. Отже, загальну схему порівняння можливо представити у такому вигляді: **X (референт) є такою ж Z (підстава) як Y (корелят)**.

Які ж саме об'єкти оточуючого світу найчастіше виступають у ролі референтів, тобто підлягають осмисленню і характеристичній за допомогою порівняння? Ми проаналізували 217 ФО типу *as bold as a lion*, які були отримані в результаті суцільної вибірки з "Англо-русского фразеологического словаря" О.В. Куніна [5], і виявили, що найбільш повно ФО досліджуваного типу характеризують зону мети ЛЮДИНА (163 з 217 ФО). Аналіз мовного матеріалу дозволив провести подальшу стратифікацію зони мети ЛЮДИНА і виділити наступні групи референтів:

- фізичні характеристики
- особисті якості
- спосіб дії
- інтелектуальні якості
- соціальні якості

Фізичні характеристики є (принаймні, як це нам показує мовний матеріал), найбільш вагомим параметром людини, оскільки корпус ФО, що їх описує, представлений найбільш повно (68 ФО). В якості субреферентів виступають характерні риси зовнішності та фізичний стан людини. На наш погляд, той факт, що найбільше ФО характеризують саме зовнішність людини, пов'язаний з біологічними особливостями людського сприйняття, які визначаються даними нам від природи пізнавальними механізмами. Найбільш значимим серед них є зір. Отож, мовне вираження отримують у першу чергу ті об'єкти та явища оточуючого світу, які відкриті для зорового сприйняття як найважливішого механізму сенсорного пізнання.

Наступним кроком стало з'ясування того, які характеристики людини привертають увагу мовців у першу чергу і потребують подальшого уточнення через порівняння, тобто дослідити, що може бути підставою для порівняння. Виявилось, що у якості підстави порівняння виступають такі сутності: розмір (*as tall as a tree*), вік (*as old as Adam*), колір обличчя (*as pale as a ghost*), комплекція (*as fat as a pig*), недоліки зовнішності (*as bald as a billiard ball*), привабливість (*as fresh as a rose*), непривабливість (*as ugly as a sin*), одяг (*as bright as a button*), функціональні недоліки (*as blind as a bat*), стан здоров'я (*as sound as a bell*), рівень фізичної сили (*as strong as Hercules*), втомленість (*as tired as a dog*), температура (*as cold as ice*), нерухомість (*as still as a statue*), життєздатність (*as dead as a door nail*), тверезість (*as drunk as an owl*), комфортабельність (*as snug as a bug in a rug*), ситість (*as hungry as a hunter*).

Подальший аналіз дозволив виявити об'єкти-еталони порівняння, тобто ті групи корелятивів, які допомагають краще осягнути і описати фізичні якості людини. Ними виявились: тварини (*as fat as a pig*), об'єкти природи (*as white as chalk*), феномени природи (*as pale as death*), рослини (*as fresh as a rose*), артефакти (*as white as sheet*), феномени духовної діяльності (*as ugly as sin*), надприродна істота (*as white as a ghost*), люди з певним соціальним та професійним статусом (*as sober as a judge*), біблійні чи міфологічні персонажі (*as strong as Hercules*). Як бачимо, намагаючись досягти більшої експресивності за допомогою образних порівнянь, люди звертались як до корпусу знань про світ природи, так і до сфери професійної діяльності, а також до популярних літературних, біблійних та фольклорних творів.

Особисті якості людини описуються 63 ФО. При аналізі цієї референтної групи звертає на себе увагу попарне групування ознак за антонімічним принципом: хоробрість/боягузтво, гарний настрій/поганий настрій, серйозність/легковажність, міцність/ненадійність, стабільність/змінність, емоційна незворушність/знервованість, приємність/грубість. Фактично, оцінюється одна й та ж сама сутність, але в залежності від того, яку оцінку вона отримує («позитивно» чи «негативно»), маємо різні ознаки, а відповідно і різні підстави для порівняння: хоробрість (*as bold as a lion*), боягузтво (*as scared as a rabbit*), веселий характер, гарний настрій *as happy as a king*, сердитість, поганий настрій (*as black as night*); нудьга (*as dull as ditch-water*); упертість (*as obstinate as a mule*), міцність, надійність (*as true as steel*), ненадійність, змінність (*as slippery as an eel*), слабкість характеру (*as yielding as wax*), емоційна незворушність (*as cool as a cucumber*), знервованість (*as nervous as a cat*), працьовитість (*as busy as a bee*), покірливість (*as mild as a dove*), грубість (*as rough as bags*), приємність (*as sweet as honey*), відвертість (*as open as the day*), серйозність (*as grave as a judge*), легковажність (*as light as a butterfly*), мовчазність (*as dumb as a dog*), гордовитість (*as proud as a peacock*), хитрість (*as cunning as a fox*), жадібність (*as greedy as a wolf*), недосвідченість (*as green as a gooseberry*).

У якості об'єктів-еталонів при порівнянні виступають тварини (*as cunning as a fox*), об'єкти природи (*as bold as brass*), феномени природи (*as black as night*), артефакти (*as fit as fiddle*), люди

з певним соціальним статусом (*as happy as a king*). Серед ФО, що описують референт “Особисті якості людини”, були виявлені два фразеологізми, які побудовані на грі слів – каламбурі. Перший з них – *as cross as two sticks* “дуже сердитий” – базується на формі знака і на багатозначності слова *cross*: 1) сердитий; 2) перехрещений. Інше порівняння – *as nutty as a fruitcake* “навіжений” – ґрунтується на полісемантичності слова *nutty*: 1) горіховий; 2) навіжений, схиблений.

Референтна група «Спосіб дії людини» представлений 10 ФО. Релевантними ознаками виявились наступні сутності, які і виступили як підстави для порівняння: швидкість (*as swift as an arrow*), повільність (*as slow as a tortoise*), манера рухатися (*as agile as a monkey*).

Спосіб дії людей може бути охарактеризований через порівняння з феноменом природи (*as quick as lightning*), з твариною (*as fast as a hare*), з артефактом (*as swift as an arrow*).

Інтелектуальні якості людини описуються в 18 ФО. Домінантним компонентом семантичної структури цих ФО є оцінювальна сема, що дозволило виділити такі підстави для порівняння: погані розумові здібності (*as silly as a sheep*), гарні розумові здібності (*as wise as an owl*).

Інтелект людини описується через порівняння з тваринами (*as stupid as a donkey*); з артефактом (*as sharp as a needle*).

Соціальні якості людини описані лише 4 ФО. Головними ознаками соціального статусу є: бідність (*as poor as a church mouse*), багатство (*as rich as Croesus*), ступінь близькості з іншими членами соціуму (*as thick as thieves*).

У якості еталонів для порівняння виступають тварини (*as poor as a church mouse*); міфологічний персонаж (*as rich as Croesus*) і люди з певним соціальним та професійним статусом (*as thick as thieves*).

Узагальнюючи дані аналізу корелятивних груп, що зустрілись у нашому матеріалі, маємо можливість дослідити, яким чином структурована зона джерела, що вміщує поняття про еталонні об’єкти, які виступають корелятами у вибраній нами моделі дослідження. У зоні джерела зосереджені сутності, які є більш простими з точки зору пізнання, оскільки дані нам у безпосередньому спостереженні. Аналіз фактичного матеріалу показує, що найчастіше в якості корелятивів виступають тварини. Широке

використання назв тварин у порівняльних фразеологічних зворотах характерне також і для інших мов, зокрема української, російської (див. [13]) та німецької (див. [19]). Доцільно припустити, що цей факт пояснюється тим, що тваринам певні ознаки властиві у більш виразній формі, ніж людині.

Як показує аналіз фактичного матеріалу, людям властиво осмислювати себе і свою життєдіяльність у термінах об’єктів та феноменів природи. Людина є частиною природи і структурує свій світ, спираючись на досвід, отриманий під час взаємодії з природними сутностями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии / Амосова Н. Н. – Л. : Просвещение, 1963. – 238 с.
2. Блэк М. Метафора / Блэк М. // Теория метафоры. Сборник ; пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – С. 153–172.
3. Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М. : Наука, 1977. – С. 118–139.
4. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка / Кунин А. В. – М. : Международные отношения, 1972. – 288 с.
5. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин ; лит. ред. М. Д. Литвинова. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Рус. яз., 1984. – 944 с.
6. Лакофф Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–415.
7. Ричардс А. Философия риторики / А. Ричардс // Теория метафоры. Сборник ; пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – С. 44–67.
8. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка / Смирницкий А. И. – М. : Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1956. – 260 с.
9. Телия В. Н. Фразеологизм / В. Н. Телия // Лингвистический энциклопедический словарь ; гл. ред. В. Н. Яреца. – М. : Сов. энциклопедия, 1979. – С. 559–560.
10. Телия В. Н. Семантика связанных значений слов и их сочетаемости / В. Н. Телия // Аспекты семантических исследований. – М. : Наука, 1980. – С. 250–319.
11. Galperin, I.R. Stylistics / Гальперин И.Р. – Moscow : Higher School, 1977. – 331p.
12. Kittay, E. Metaphor : Its Cognitive Force and Linguistic Structure / Eva Kittay – Oxford : Clarendon Press, 1987. – 358 p.
13. Lipka L. An Outline of English Lexicology / L. Lipka. – Tubingen : Noemeyer, 1990. – 212 p.

О. Ю. Радченко

КОРЕЛЯТИВНИЙ ДОМЕН «ЛІХТАР, СВІТЛО»: СПЕКТР КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ

Наше дослідження присвячено аналізу метафоричних одиниць, які належать до терміносистеми маркетингу (ТМ) та позначаються корелятивним поняттям (доменом) ЛІХТАР, СВІТЛО. Дослідження виконано в рамках теорії концептуальної метафори – однієї з основних шкіл когнітивної лінгвістики, яка розглядає метафору не тільки як феномен мови, а й як один з основних засобів мислення [10; 9; 7]. Засновники теорії, Дж. Лакофф і М. Джонсон, стверджують, що основна причина присутності метафори у концептуальній системі полягає в тому, що метафори полегшують процес мислення, пояснюючи складні абстрактні поняття за допомогою більш зрозумілих понять [10, с. 115]. Цей процес відбувається шляхом осмислення одного явища у термінах інших явищ. Як універсальний інструмент мислення, метафора застосовується у будь-якій сфері.

Актуальність нашого дослідження полягає у тому, що в ньому для аналізу метафоричних виразів, типових для терміносистем взагалі й терміносистеми маркетингу зокрема, застосовується лінгвокогнітивний підхід, спрямований на з'ясування поняттєвого підґрунтя мовних та мовленнєвих одиниць. **Новизна** дослідження полягає у визначенні лінгвокогнітивних засад метафоричної номінації за допомогою корелятивного поняття ЛІХТАР, СВІТЛО, яке розглядається як домен, тобто комплекс різнопланової інформації, що залучається до пояснення основних складових концептосфери МАРКЕТИНГ. **Метою** роботи є виявлення спектру референтних доменів, які пояснюються за допомогою домену ЛІХТАР, СВІТЛО. Досягненню цієї мети сприяє вирішення низки **завдань**, а саме: висвітлення основних положень теорії концептуальної метафори; виявлення референтних доменів, які тлумачаються за допомогою корелятивного домену ЛІХТАР, СВІТЛО; з'ясування способів залучення понять цього корелятивного домену для пояснення основних референтних доменів концептосфери МАРКЕТИНГ.

Когнітивна лінгвістика визначає **концептуальну метафору** як процес розуміння одного концепту в термінах іншого [9, с. 203]. Концепт, що осмислюється за допомогою метафори, називається **цільовим**, або **референтним** (target concept). Референтом метафори може також бути й цілий концептуальний домен (target domain). Концепт, що залучається до порівняння, називається **вихідним** (source concept), чи **корелятивним**. Аналогічно, корелятом метафори може ставати і концептуальний домен (source domain) [9, с. 203; 1, с. 296; див. 2, с. 44]. Співвідношення між референтом і корелятом, яке містить певний аспект для порівняння (підґрунтя метафори), визначається як **перехресне мапування** (cross-mapping) [9, с. 245, див. 4]. Мапування є проекцією окремих частин ментального патерну (моделі) на певні ділянки референтної сцени [5, с. 1; 11, с. 77].

Група референтів, які систематично використовуються із тим самим корелятом, називається **спектром метафори** (scope of metaphor) [6, с. 315; 8, с. 80]. У нашому дослідженні аналізуються як зовнішні, так і внутрішні метафоричні спектри. Під **зовнішнім спектром** розуміємо проекцію корелятивного домену на низку референтних доменів, а під **внутрішнім спектром** – проекцію **активованих концептів** корелятивного домену на низку референтних доменів [3, с. 68].

У нашій роботі аналізується спектр метафори, представлений шістьма (з одинадцяти загалом) референтними доменами СТРАТЕГІЯ, ПОТРЕБИ, ДОСЛІДЖЕННЯ, ЦІНА, РИНОК, КОМПАНІЯ, які разом з іншими конституують концептосферу МАРКЕТИНГ і які метафорично порівнюються з сутностями, що належать до корелятивного домену ЛІХТАР, СВІТЛО.

В нашому дослідженні ми розглядаємо **структурні метафори** (structural metaphors), в яких за визначенням Дж. Лакоффа і М. Джонсона структура корелятивного концепту або домену проектується на референтний концепт або домен [1, с. 14]. Аналіз фактичного матеріалу дозволяє реконструювати структуру корелятивного домену ЛІХТАР, СВІТЛО, яка формує зону перехресного картування при проекції цього домену на референтні домени зі сфери маркетингу (див. рис. 1).

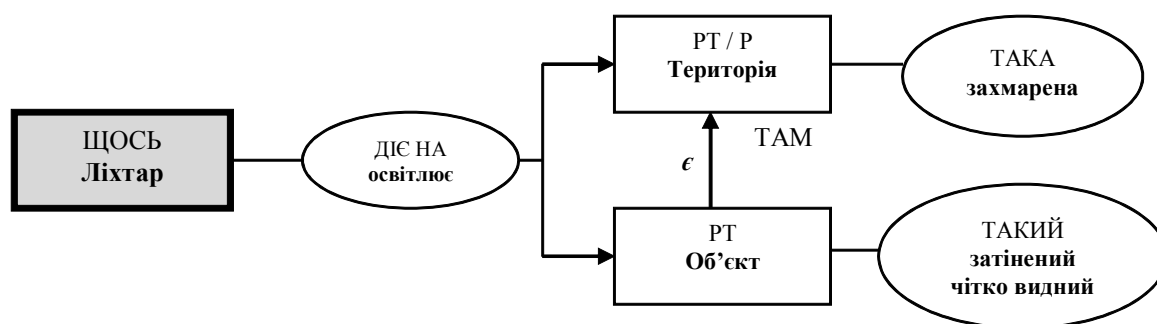


Рис. 1. Корелятивний домен ЛІХТАР, СВІТЛО:

активована зона

Взаємодія цього корелятивного домену з референтним простором МАРКЕТИНГ представлена однією концептуальною метафорою – «РИНОК є ОСВІТЛЕНА/ЗАТЕМНЕНА ТЕРИТОРІЯ».

задіяним у створенні метафоричних виразів є референтний домен СТРАТЕГІЯ (30% прикладів). Достатньо репрезентованими в метафоричних виразах є також домени ПОТРЕБИ (20%) та ЦІНА (20%).

Таблиця 1

Корелятивний домен ЛІХТАР, СВІТЛО: зовнішній спектр метафори

Референтні домени	Корелятивні концепти	Кількість МВ	%
СТРАТЕГІЯ	Стратегія, маркетингова ціль, прибуток є об'єкт, який чітко видно	3	30,0
ПОТРЕБИ	Потреби є ліхтар, що освітлює територію	2	20,0
ЦІНА	Ціна є об'єкт, який лежить у тіні	2	20,0
ДОСЛІДЖЕННЯ	Дослідження є ліхтар, що освітлює територію	1	10,0
КОМПАНІЯ	Компанія є той, хто затемнює територію хмарами	1	10,0
РИНОК	Ринок є територія, затемнена хмарами	1	10,0
Разом		10	100

(1) Концептуальна метафора «РИНОК є ЗАТЕМНЕНА/ ОСВІТЛЕНА ТЕРИТОРІЯ». Дані: 10 метафоричних виразів (МВ) (3 – домен СТРАТЕГІЯ, 2 – домен ПОТРЕБИ, 2 – домен ЦІНА, 1 – домен ДОСЛІДЖЕННЯ, 1 – домен РИНОК, 1 – домен КОМПАНІЯ).

Структура метафори: РИНОК є захмарена територія; КОМПАНІЯ є той, хто захмарює територію; ПОТРЕБИ, ДОСЛІДЖЕННЯ є ліхтар; ЦІНА, СТРАТЕГІЯ-прибуток є об'єкт на території. Перехресне мапування:

· **Територія, затемнена хмарами:** (РИНОК) *smb clouds the market*. **Той, хто затемнює територію хмарами:** (КОМПАНІЯ) *company clouds the market*.

· **Об'єкт, який лежить у тіні:** (ЦІНА) *shadow price /costs*.

· **Ліхтар, що освітлює територію:** (ПОТРЕБИ) *in the light of customer needs, in the light of consumer preferences*; (ДОСЛІДЖЕННЯ) *in the light of the analysis*.

· **Об'єкт, який чітко видно:** (СТРАТЕГІЯ, ціль, прибуток) *clear marketing strategy /objective, profit/*.

Результат перехресного мапування: компанія може згустити хмари над ринком; вартість та ціна товарів на ринку може бути в тіні; маркетингова стратегія та прибуток є об'єктами, які чітко видно у світлі потреб та їх дослідження.

У цілому, корелятивний домен ЛІХТАР, СВІТЛО проектується на шість домени референтного простору. Це домени КОМПАНІЯ, РИНОК, ЦІНА, ПОТРЕБИ, ДОСЛІДЖЕННЯ та СТРАТЕГІЯ, які утворюють шестичленний зовнішній спектр метафори (табл. 1). Найбільш

Із понять, активованих у корелятивному домені, поняття *ліхтар, що освітлює територію* (30% прикладів), формує двочленний внутрішній спектр: *ліхтар, що освітлює територію* → ПОТРЕБИ (*needs, preferences*), ДОСЛІДЖЕННЯ (*analysis*). Інші поняття формують одночленні спектри: *об'єкт, який чітко видно* → СТРАТЕГІЯ (*strategy, objective, profit*); *об'єкт, який лежить у тіні* → ЦІНА (*price, costs*); *територія, затемнена хмарами* а РИНОК (*market*); *той, хто затемнює територію хмарами* → КОМПАНІЯ (*company*).

Загалом, домен ЛІХТАР, СВІТЛО має низький метафоричний потенціал порівняно з іншими корелятивними доменами. Він містить 1 концептуальну метафору, об'єктивовану у 10 метафоричних виразах (0,84% від загальної кількості всіх МВ ТСМ), що належать до 6 референтних доменив. З них найбільш представленим є референтний домен СТРАТЕГІЯ (3 МВ).

Кожен із корелятивних доменив, залучених до метафоризації у концептосфері МАРКЕТИНГ, містить низку концептів, які також наділені різним метафоричним потенціалом. Найбільш активованим концептом корелятивного домену ЛІХТАР, СВІТЛО є концепти *ліхтар, що освітлює територію* (3 МВ – 0,3% від загальної кількості всіх МВ ТСМ) та *об'єкт, який чітко видно* (3 МВ – 0,3% від загальної кількості всіх МВ ТСМ), які мають низький метафоричний потенціал.

Середній метафоричний спектр корелятивного домену ЛІХТАР, СВІТЛО свідчить про його не досить активне залучення до процесу

метафоризації в терміносистемі маркетингу, а саме для пояснення основних понять концептосфери МАРКЕТИНГ.

Аналогічна методика аналізу може бути застосована для опису інших корелятивних понять, які номінують одиниці терміносистеми маркетингу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. *Метафора* / Н. Д. Арутюнова // *Лингвистический энциклопедический словарь*; ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 296–297.
2. Жаботинская С. А. *Основы теории примарной метафоры* / Жаботинская С. А. – К.: Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Філологія», 2011. – Том 14. – № 1. – С. 35–45.
3. Радченко О. Ю. *Концептуальна метафора в терміносистемі маркетингу (на матеріалі англійських текстів)*: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04 / Радченко Олена Юріївна. – Черкаси, 2012. – 314 с.
4. Радченко О. Ю. *Теорія концептуальної метафори: базові поняття* / О. Ю. Радченко // *Актуальні проблеми менталінгвістики: зб. статей за матеріалами III-ї міжнародної наукової конференції*. – Черкаси: Брама, 2003. – Ч. 1. – С. 39–47.
5. Fauconnier G. *Mappings in thought and language* / G. Fauconnier. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1997. – 205 p.
6. Kovecses Z. *American friendship and the scope of metaphor* / Z. Kovecses // *Cognitive Linguistics*. – 1995. – Vol. 6–4. – P. 315–346.
7. Kovecses Z. *Metaphor in Culture: Universality and Variation* / Z. Kovecses – Cambridge & New York: Cambridge University Press, 2005. – 314 p.
8. Kovecses Z. *The scope of metaphor* / Z. Kovecses // *Metaphor and metonymy at the crossroads. A cognitive perspective*. – Berlin – New-York. – 2000. – P. 79–92.
9. Lakoff G. *Contemporary theory of metaphor* // *Metaphor and thought* / – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1993. – P. 202–251.
10. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we Live By* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: Chicago University Press, 1980. – 242 p.
11. Talmy L. *Toward a cognitive semantics. V.1: Concept structuring systems* / L. Talmy. – Cambridge, Mass. & London, England: The MIT Press, 2000. – 565 p.

Г. А. Черненко

ТИПОВІ ПРОПОЗИЦІЇ ІЗ СЕМАНТИКОЮ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Якщо пропозиція – це змістова складова знака, що відображає структуру певної ситуації, то момент реалізації цього знаку слід вважати водночас моментом вирішення питання про те,

яку ознаку потрібно приписати суб'єкту чи об'єкту відповідної ситуації – носію ознаки. За В. Г. Гаком, «дистинктивна функція знака виявляється передусім в умовах альтернативної ситуації. Мовний знак, як і будь-яка інша знакова одиниця, служить для усунення невизначеності» [3, с. 20]. Найкраще ця семіотична функція проявляється тоді, коли знак – це висловлювання, що структурується пропозиційним зв'язком між суб'єктом (термом) та предикатом [9, с. 53]. Якщо висловлювання не виконує цієї функції, говоримо про те, що воно має семантику невизначеності. До таких висловлювань лінгвісти відносять у першу чергу питальні речення та речення з неозначеними займенниками [7; 11; 12].

Ми вважаємо, що цей перелік можна розширити за рахунок оксюморонів, адже ключовим моментом вибору із нескінченного ряду можливих ознак є вибір з ознак несумісних, тобто суперечних. Приписування носію ознаки одночасно декількох несумісних ознак не дає істинного твердження: «Суперечне речення помилкове за будь-яких умов істинності» (Витгенштейн, цит. за: [9, с. 228]). А значить, не дає воно і визначеності.

Специфіка оксюморону робить його уячним, але дещо відособленим об'єктом семантичного аналізу [1; 2; 5; 8]. Об'єднання його в один пропозиційний тип з іншими видами невизначених висловлювань дозволить вийти за межі дослідження оксюморонів як рідкісних експонатів своєрідної мовної кунсткамери, дасть змогу розширити уявлення про семіотичну природу цих висловлювань та більш вільно оперувати ними в сучасних наукових дослідженнях остільки, оскільки вони як знаки можуть слугувати концептуалізації ситуацій особливого типу.

На заваді такому об'єднанню може стати той факт, що оксюморон здатен реалізовуватися на рівні словосполучень, тобто в межах синтаксичної одиниці нижчого, ніж висловлювання, рівня і презентувати зв'язок не лише між суб'єктом та предикатом. Однак, зважаючи на те, що О. С. Кубряковою давно і переконливо обґрунтовано наявність пропозиційного зв'язку вже на рівні словотвірної структури похідного слова [4], є всі підстави розглядати у такий самий спосіб будь-яку синтагму значень, яка відображає зв'язок між певним носієм ознаки (чи то предметом, чи то дією) і ознакою (чи то атрибутом/актантом, чи то способом/часом/місцем дії).

Семантична неозначеність займенників містить в собі ідею не-приписування певної ознаки. Єдиний виняток – категоріальна ознака

істоти/неістоти (*Щось упало / хтось упав*).
Схематично зобразимо це так:

Схема 1.

Референційна структура пропозиції з
неозначеним займенником

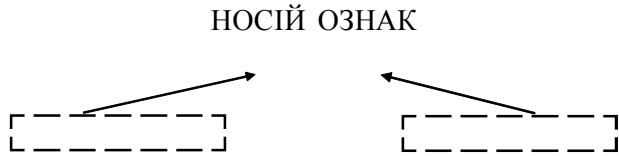
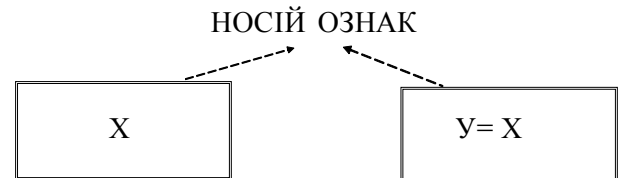


Схема показує, що у цьому випадку точніше буде говорити не про не-приписування ознак (процес показано стрілками), а про приписування так званих нульових ознак (пусті, позначені пунктиром прямокутники). У процесі референції таких виразів визначеність щодо елемента ситуації, співвіднесеного з термом, в уявленні реципієнта не вноситься. Встановлення істиннісного значення на цьому етапі позначення ситуації або неможливе, оскільки відсутня достатня кількість інформації, або не є необхідним для мовця.

Що стосується питальних речень, то тут можна з повним правом говорити саме про не-приписування ознак, що є своєрідними несумісними альтернантами, між якими ще не зроблено вибору. Але він повинен бути зроблений. Питання, власне, і ставиться для того, щоб отримати відсутню інформацію, необхідну для його здійснення. Схематично це можна зобразити так:

Схема 2.

Референційна структура пропозиції
питального висловлювання



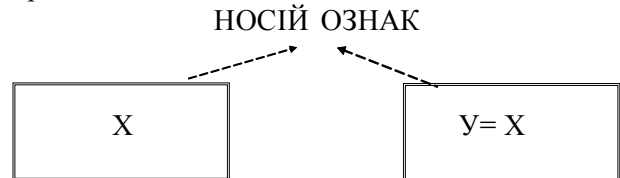
У. Л. Чейф, досліджуючи природу питань [10], розглядає, зокрема, такий приклад: «*Did Michael break the clock or not?*». У того, хто запитує, є причини думати, що насправді (істинно) «розбив» (*broke*), але водночас він має підстави вважати, що насправді (істинно) «не розбив» (*did not break*). Вихідним моментом і основою семантичної структури питання є суперечність – «розбив/не розбив». Проте розділовий сполучник і знак питання свідчать про те, що ця суперечність – не кінцевий етап у процесі позначення даної екстралінгвістичної ситуації. Вона пов'язана тільки зі станом неповної поінформованості того, хто запитує, отже – поєднана із суб'єктивною модальністю. Для того, щоб цю ситуацію можна було позначити, потрібно розв'язати суперечність

і усунути невизначеність в уявленні мовця про реальний стан справ у світі.

Семантична структура оксюморона відрізняється від семантичної структури питання тим, що формально вона залишається фіксованою у своїй принциповій невирішеності. Усі невизначені висловлювання, крім суперечних, «за самою своєю природою допускають уточнення або навіть вимагають їх» [7, с. 32]. Щодо оксюморонів, якщо усунення невизначеності й відбувається, то тільки за межами їх структури і нею не передбачається. Вона оформлена в мові як замкнена і не потребує додаткового розвитку, що передбачав би встановлення визначеності за рахунок вибору однієї з двох відображених у ній ознак. За словами Ч. С. Пірса: «Внутрішньо суперечне речення не є незначущим, воно позначає занадто багато» [6, с. 176].

Схема 3.

Референційна структура оксюморонної
пропозиції



Таким чином, якщо невизначеність лежить в основі спільності неозначених займенників, питань і оксюморонів, то її фіксованість виділяє оксюморони з цього переліку. Цю особливість їхньої семантики, пов'язану з певним дисонансом між ситуацією дійсності, підпорядкованої закону несуперечності, і відповідним знаком, можна вважати ключовою ознакою оксюморонів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. *Тавтологические и конрадикторные аномалии* / Ю. Д. Апресян // *Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов* : сб. статей ; под ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Наука, 1989. – С. 186–197.
2. Арутюнова Н. Д. *От редактора* / Н. Д. Арутюнова // *Логический анализ языка. Противоречивость и аномальность текста* : сб. ст. ; под. ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Наука, 1990. – С. 3–10.
3. Гак В. Г. *К проблеме семантической синтагматики* / В. Г. Гак // *Проблемы структурной лингвистики*. 1971. – М. : Наука, 1972. – С. 367–395.
4. Кубрякова Е. С. *Типы языковых значений : Семантика производного слова* / Кубрякова Е. С. – М. : Наука, 1981. – 200 с.
5. Павлович Н. В. *Семантика оксюморона* / Н. С. Павлович // *Лингвистика и поэтика*. Сб. ст. – М. : Наука, 1979. – С. 238–248.

6. Пирс Ч. С. Из работы "Элементы логики. *Grammatica speculativa*" Глава 4. Предложения ; пер. с англ. / Пирс Ч. // Семиотика. – М. : Радуга, 1983. – С. 151–210.
7. Санников В. З. Прагматика неопределенных утверждений / В. З. Санников // Научно-техн. информация. Сер. 2. – М., 1987. – № 9. – С. 32–38.
8. Сінгаївська О. С. Типологія контрастивних одиниць у лексичній російській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 / О. С. Сінгаївська. – К., 1995. – 25 с.
9. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца 20-го века. – М. : Российский государственный гуманитарный ун-т, 1995. – С. 35–73.
10. Чейф У. Л. Значение и структура языка ; пер. с англ. / У. Л. Чейф. – М. : Прогресс, 1975. – 432 с.
11. Шведова Н. Ю. Местоимение и смысл. Классы русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства / Шведова Н. Ю. – М. : Азбуковник, 1998. – 176 с.
12. Löbner S. *Concept Types and Determination* // *Journal of Semantics*. – Oxford Press University, 2011. – № 28 (3). – P. 279–333.

Ю.Ю. Шамаева

ВЕРБАЛИЗОВАННЫЙ КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ ЭМОЦИЯ КАК МОДУСНАЯ ЕДИНИЦА ЗНАНИЯ

Данная работа посвящена обсуждению структурно-содержательных особенностей категориального концепта ЭМОЦИЯ как модусной единицы знания матричного формата, репрезентированной средствами естественного языка, которая является основанием двух разных типов категорий внутри общей системы модусной категеризации – оценочной категории эмоций и категории оценочно-эмоциональных/эмоциогенных вербализаторов соответствующего эмоционального концепта.

В этой связи теоретико-методологической базой исследования являются теории концептуализации и категоризации [2; 4; 6; 10], а также понимание языка как одной из базовых когнитивных способностей человека в фокусе метакогниции – «области лингвистического знания, которая достигается в процессе познания самого языка и которую называют «когницией о когниции», имея в виду, что когниция здесь ориентирована на её же собственный анализ» [6, с. 54].

Витальная роль эмоций как «отражения мозгом человека какой-либо актуальной потребности и вероятности её удовлетворения, оцениваемой на основе ранее приобретенного индивидуального опыта» [7, с. 277] в поведении

Homo Loquens обуславливает возрастающее внимание ученых к центральной междисциплинарной проблеме взаимосвязи между эмоцией и когницией [2; 5; 8; 9]. При этом недостаточная разработанность ряда фундаментальных вопросов, связанных с эмоциями человека (способы их репрезентации (Г.Е. Крейдлин, С. Kerbrat-Orecchioni и др.), классификация и дифференциация (В.И. Шаховский, С. Mouhiroud и др.), концептуализация и категоризация (Н.Н. Болдырев, М.В. Пименова, М. Bradley и др.), находит свое отражение в значительном количестве и разнообразии современных теорий эмоций и форм их вербализации, «ни одна из которых не является исчерпывающей и универсальной» [8, с. 10], что объясняет актуальность нашего исследования с позиций когнитивной лингвистики и эмотиологии.

Объектом работы является вербализованный категориальный концепт ЭМОЦИЯ, а его предмет составляют структурно-содержательные характеристики данного концептуального комплекса, определяющие его специфику как модусной единицы эмоционального знания матричного формата.

Согласно теории концептуализации концепт ЭМОЦИЯ представляется нам соответствующей определенному конструированию информационного фрагмента мира речемыслительно-оперативной репрезентирующей единицей теоретического и обыденного (не)осознанного знания эмоций [6, с. 107] основой которой выступает как оценка и сама эмоция [5, с. 350], так и эмоциональный стимульно-реактивный образ сознания, переживаемый как результат концептуализации специфического индивидуального и группового способов эмоционального мировосприятия и миропонимания, задаваемого совокупностью когнитивных и поведенческих установок [3; 8], выполняя функции «единицы концептуального содержания, выделяемой человеком в процессе познания с целью последующей её передачи в языковой форме или дальнейшего накопления» [2, с. 24].

Эмоциональное знание как система ментально репрезентирующих эмоции концептуальных структур понимается нами как структура знания матричного формата, которые характеризуют нестереотипное знание, являющееся результатом интеграции различных концептуальных областей в единую концептуальную структуру [1]. Матрица СИСТЕМА ЭМОЦИЙ репрезентирует многоаспектное эмоциональное знание, что подчеркивается словом «система». Когнитивная

матрица эмоционального знания интегрирует знания о разных измерениях эмоции в различных картинах мира, а содержание её компонентов может варьироваться от обыденного до экспертного, а также в зависимости от социолингвокультурной принадлежности экспертиенцера.

С этих позиций рассмотрим структурно-содержательные особенности базовой единицы когнитивной матрицы эмоционального знания – концепта ЭМОЦИЯ как модусной основы категории ЭМОЦИИ, имеющей функциональное родство с соответствующим предельным концептом, одновременно являющимся и доменом как связной областью концептуализации, относительно которой характеризуется семантическая структура-вербализатор [10]. Именно этим объясняется наше именование такого базового домена/концепта словом-репрезентантом ЭМОЦИЯ, поскольку на его фоне мы экспертиенциально отличаем *emotio* от *ratio* при том, что как категориальный концепт, так и сама категория ЭМОЦИИ представляют отдельную область нестереотипных знаний и являются общей базой для взаимосвязанных концептов и концептуальных областей в интегративную концептуальную модусно-оценочную структуру.

Исходя из понимания того, что основой эмоции является оценка [1; 5; 6; 8] как результат познавательных процессов оценочной концептуализации и категоризации языковой личности, направленных на интерпретацию полученных знаний в рамках аксиологической системы координат, то категория ЭМОЦИИ проявляет себя как оценочная, а сам концепт ЭМОЦИЯ как её основа является оценочным концептом особого рода. Его специфика, с нашей точки зрения, детерминируется уникальностью концептуализируемого и заключается в том, что он составляет основу не одного, а двух типов категорий, репрезентирующих разные типы знания одновременно. Это оценочное эмоциональное знание о неязыковых объектах – собственно оценочной категории, и знание о единицах языка, выполняющих определенную оценочную функцию – категории оценочных эмоциональных слов, функционирующих как «средство оценочной концептуализации и оценочной категоризации мира в языке» [1, с. 49], отражающее вторичную реальность. Это означает, что оязыковленный категориальный концепт ЭМОЦИЯ как особая форма онтологии человеческого эмоционально-языкового сознания, его когнитивно-интерпретирующей функции, опыта и оценок является модусным, объединяя определенные вербализации ментальных репрезентаций эмоций на основе общности их концептуальной эмоционально-когнитивной интерпретирующей функции.

Таким образом, структурно-содержательные особенности категориального концепта ЭМОЦИЯ обуславливают его статус модусной единицы эмоционального знания матричного формата, репрезентированной средствами языка. При этом необходимым шагом для дальнейшего изучения способов репрезентации оязыковленных эмоциональных смыслов в русле когнитивной лингвистики представляется дифференциация статического и динамического аспектов концептуализации и категоризации эмоций в зависимости от интенций и объекта познания экспертиенцера, способствуя более эффективному решению вопроса взаимосвязи языка, эмоции и когниции и составляя перспективу нашей научной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Языковая оценка в контексте познавательных процессов // *Non multum, sed multa: Немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии : сб. науч. тр. в честь В.Ф.Новодрановой / Н.Н.Болдырев. – М.:Авторская академия, 2010. – С. 47-55.*
2. Болдырев Н.Н. О метаязыке когнитивной лингвистики: концепт как единица знания // *Когнитивные исследования языка. Вып. IX. Взаимодействие когнитивных и языковых структур / Н.Н.Болдырев. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р.Державина, 2011. – С. 23-32.*
3. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т.2 / Б.М. Величковский. – М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2006. – 432 с.
4. Жаботинская С.А. Принципы создания ономазиологических моделей и событийных схем в языке // *Горизонты современной лингвистики : сб. в честь Е.С.Кубряковой / С.А. Жаботинская. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 381-400.*
5. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурных / Н.А. Красавский. – М.: Гнозис, 2008. – 374 с.
6. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования / Е.С. Кубрякова. – М.: Знак, 2012. – 208 с.
7. Симонов П.В. Информационная теория эмоций / П.В. Симонов // *Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2004. – С. 276-284.*
8. Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология / В.И. Шаховский. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 128с.
9. Gigerenzer G. Rethinking rationality // *Bounded rationality: the adaptive toolbox / G. Gigerenzer, S.Reinhard. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008.*
10. Langacker R.W. *Foundation of Cognitive Grammar / R.W. Langacker. – Vol. 1. Theoretical prerequisites. – Stanford CA: Stanford University Press, 1987. – 515 p.*



Розділ 2. ГРАМАТИЧНА КАТЕГОРИЗАЦІЯ СВІТУ

С. А. Аліфанова, А. П. Разан

ФУНКЦІОНАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОБ'ЄКТНОГО ДІЄПРИКМЕТНИКОВОГО КОМПЛЕКСУ

Сучасна синтаксична наука вирізняється розмаїттям тлумачень та концепцій, що вмотивовує прагнення лінгвістів унормувати синтаксичну термінологію та уточнити таксономію синтаксичних одиниць для їхнього адекватного застосування й розуміння. Потреба сучасного мовознавства у дослідженні складних синтаксичних структур у ракурсі їхнього формально-граматичного моделювання з метою застосування таких напрацювань в автоматичних (без втручання людини), автоматизованих (зі втручанням людини) системах, що опрацьовують текстові дані, зростає разом з необхідністю в обміні мовною інформацією. Це зумовлює актуальність формалізованого опису синтаксичних структур, зокрема об'єктного дієприкметникового комплексу сучасної англійської мови.

Для англїстики особливий інтерес становлять саме синтаксичні структури вторинної предикації (далі СВП), які не мають безпосереднього аналогу в українській мові та створюють певні труднощі як при вивченні англійської мови як іноземної, так і при перекладі з неї. Проведені дослідження комплексно розглядають граматичну сутність і функціонування структур вторинної предикації. СВП вивчали у межах простого речення [7], як предикативні словосполучення [1; 4] і як предикативні комплекси [2; 3] тощо. Актуальним є визначення основних функціональних і структурних [5; 6] характеристик цих синтаксичних одиниць та побудова їхніх формальних моделей.

Найпоказовішою функціональною характеристикою будови мовної одиниці, за визначенням В.І. Перебийніс [6], є частота її різновидів у досліджуваних текстах. До функціональних характеристик належить також кількість повторень однієї моделі в реченні, частота сполучуваності кожної моделі, її варіанти в тексті (контактне чи дистантне розташування складників моделі, їхні словозмінні форми, відстані між ними та ін.), поєднуваність з іншими моделями, властивими певному слову чи групі слів, кількість поєднаних моделей у реченні, ступінь реалізації

інвентаря моделей, притаманних певній частині мови, лексична наповнюваність моделі, позиція слів у реченні тощо [6, 138–139].

Будь-яка структура вторинної предикації (СВП) функціонує лише в межах речення, тобто за наявності структури первинної предикації.

Найзагальніша структурна (схематична) модель речення із ОДК матиме

такий вигляд: **Ncommon case + Vfinite + Nobjective case + Vnon-finite (+optional elements)**, де:

Ncommon case – номінативний елемент у загальному відмінку; **Vfinite** – особове дієслово;

Nobjective case – номінативний елемент в об'єктному відмінку, який може виражатися займенником (найчастіше особовим займенником в об'єктному відмінку), іменником, іменником-власною назвою чи іменниковою групою

Vnon-finite – неособова форма дієслова, яка найчастіше виражається дієприкметником I (інфінітив + ing), дієприкметником II (інфінітив + ed для правильних дієслів, для неправильних – власна форма) або недієслівною частиною мови (наприклад, іменником, прикметником, прислівником);

Optional elements – комплемент, що поширює мовні одиниці, вжиті в синтаксичній позиції **Vnon-finite** [9, 184–188].

Встановлення функціональних характеристик ОДК, які належать лише до одного типу синтаксичної структури, передбачає аналіз кількості повторень моделей в реченні, частоти кожної моделі сполучуваності, її варіантів у тексті, ступеня реалізації інвентаря моделей, лексичної наповненості моделей; визначення вагомих дистрибутивних характеристик компонентів ОДК відносно інших компонентів речення [8, 228–232].

Для дослідження функціональних характеристик ОДК з дієприкметником (Part. I та Part. II) необхідно визначити формальні моделі досліджуваного комплексу. У межах вибірки (300 одиниць) ОДК з дієприкметником (Part. I) складає 254 одиниці, що становить 84,67% від загальної кількості, а ОДК з дієприкметником (Part. II) налічує 46 одиниць (15,33%).

ОДК з дієприкметником (**Part. I**) може бути представлений двома структурними моделями.

Модель 1: Nobjective case – виражений займенником, **Vnon-finite** виражений дієприкметником (**Part. I**). Ця модель вживається у 105 ОДК, що становить 41, 2% від загальної кількості ОДК. Наприклад:

*He saw **them sitting** around their table on Sunday afternoons.*

*Samuel found **himself telling** his entire story.*

Займенники, які займають позицію **Nobjective case**, поділяємо на особові - *you, me, her, us, it, him, them* та займенники інших розрядів - *myself, himself, herself, someone, nobody, themselves, one, something, ourselves, yourself*.

Модель 2: Nobjective case – виражений іменником, іменником-власною назвою або іменниковою групою; **Vnon-finite** – виражений дієприкметником (**Part. I**). Ця модель вживається у 151 ОДК, що складає 58,78% від загальної кількості ОДК. Наприклад:

*Horn saw **Mrs. Strickland sitting** in a chair idly.*

Elizabeth heard the sound of her father's car coming up the driveway.

*I watched **Jane putting** the finishing touches to her appearance.*

Робимо висновок, що для ОДК з дієприкметником (**Part. I**) характерним є вираження **Nobjective case** як особовими займенниками в об'єктному відмінку, так і іменником чи іменниковою групою. Уживання інших займенників – зворотних (*myself, himself, herself, themselves, ourselves, yourself*), неозначених (*someone, something, one*) та заперечних (*nobody*), не є таким частотним. **Vnon-finite** цього типу ОДК зазвичай виражений дієприкметником у неперфектній формі (**Participle I Indefinite Active**), що становить 98,69%. Використання іншої форми, а саме **Participle I Indefinite Passive**, є незначним – усього 1,3%.

Частотними у цій групі є ОДК, уведені такими ключовими дієсловами: *see* – 82, *find* – 55, *hear* – 46.

Зазначені частотні ОДК налічують 183 одиниці та становлять 72% від загальної кількості цієї групи. У процесі дослідження виявлено 32 дієслова, що займають синтаксичну позицію **Vfinite** і вводять ОДК. Ці дієслова поділяються на групи й виражають:

1) сприймання за допомогою органів чуття: *see* (бачити), *hear* (чути), *feel* (відчувати), *watch* (спостерігати), *notice* (зауважувати, помічати), *listen to* (слухати), *sense* (відчувати), *observe*

(помічати, спостерігати) та ін. – усього 19 дієслів (**Vfinite**);

2) бажання, намір, почуття: *want* (хотіти, бажати), *need* (потребувати) – 2 дієслова;

3) спонукання, примус, дозвіл: *have* (змушувати), *get* (змушувати), *make* (змушувати), *let* (дозволяти) та ін. – 7 дієслів;

4) група інших дієслів: *leave* (залишати, покидати), *keep* (підтримувати, продовжувати), *prevent* (запобігати), *save* (заощаджувати, запобігати) – 4 дієслова.

Аналіз зазначених груп дієслів дозволяє побачити, що найчисельнішою групою є група дієслів, які виражають сприймання за допомогою органів чуття, і яка налічує 19 дієслів, які займають синтаксичну позицію **Vfinite**. Найчастотнішими серед них є: *see* (82), *find* (55), *hear* (46), які становлять разом 72% від загальної кількості (254) випадків вживання ОДК. На другому місці за чисельністю знаходиться група дієслів, які виражають спонукання, примус, дозвіл, які становлять разом 18% від загальної кількості (254) випадків вживання ОДК.

ОДК з дієприкметником (**Part. II**) налічує 4 структурні моделі.

Модель 1: Nobjective case - виражений займенником, **Vnon-finite** – виражений дієприкметником (**Part. II**), утвореним від правильного дієслова. Ця модель вживається у 12 ОДК, що становить 26% від загальної кількості ОДК.

Наприклад:

*I imagine that she saw **him installed** in a luxurious suite of rooms, and she pictured his days spent at race-meetings and his evenings at the Play.*

*Dr. Macphail felt **himself darken** and his pale face grow hard and stern.*

Займенники, що входять до дистрибутивного класу номінативів, вжитих в об'єктному відмінку поділяємо (за критерієм частотності) на особові займенники – *you, me, her, us, it, him, them* та займенники інших розрядів – *ourselves, himself, yourself, themselves, herself, itself, myself, something*.

Модель 2: Nobjective case – виражений іменником або іменниковою групою, **Vnon-finite** – виражений дієприкметником (**Part. II**), утвореним від правильного дієслова. Ця модель вживається у 16 випадках (34%) від загальної кількості ОДК. Наприклад:

*He found **his mind filled** with memories of the past;*

*She had **the living-room redecored**, and we can sit on the armchairs, or either side of the fireplace .*

Модель 3: Nobjective case – виражений займенником, **Vnon-finite** – виражений дієприкметником (Part. II) неправильного дієслова. Ця модель вживається у 8 ОДК, що становить 17,4% від загальної кількості ОДК.

Наприклад:

The only time I saw her put out of countenance was when he insisted on telling me that he had taken a purge, and went into somewhat realistic details on the subject.

Elizabeth found herself put in the inside operation of the pharmaceutical business.

Модель 4: Nobjective case – виражений іменником або іменниковою групою, **Vnon-finite** – виражений дієприкметником (Part. II) неправильного дієслова. Частотність цієї моделі становить 10 випадків (21,73%) від загальної кількості ОДК. Наприклад:

I felt my past life fallen away, Stockholm and its University: it all seemed the life of somebody else.

Приходимо до висновку, що для зазначеного типу ОДК, а саме для ОДК з дієприкметником (Part. II) характерним є заповнення синтаксичної позиції

Nobjective case як особовими займенниками в об'єктному відмінку, так і іменником чи іменниковою групою. Інші займенники – зворотні (*myself, ourselves, himself, herself, itself, yourself, themselves*) та неозначені займенники (*something*).

Аналіз даних показує, що дієслова-присудки, які вводять цей підтип ОДК у речення, не є частотними. Це пояснюється в першу чергу тим, що сам підтип ОДК з дієприкметником (Part. II) порівняно з дієприкметником (Part. II) вживається не так широко і не є чисельним у межах вибірки і становить лише 15,33%, але дієслова, які займають синтаксичну позицію **Vfinite**, теж можна розділити на групи. Вони відповідно виражають:

1) сприймання за допомогою органів чуття: *see* (бачити), *hear* (чути), *feel* (відчувати), *watch* (спостерігати), *notice* (помічати) – разом 5 дієслів;

2) бажання: *want* (хотіти, бажати), *like* (хотіти), *need* (потребувати) – 3 дієслова;

3) розумову діяльність: *find* (дізнатися, зрозуміти), *think* (вважати), *remember* (пам'ятати) – 3 дієслова;

4) група інших дієслів: *have, get, make* (дієслова, які вказують на те, що над об'єктом виконана певна дія), *keep* (продовжувати), *leave* (залишати, покидати), *report* (повідомляти) – 6 дієслів.

Слід зауважити, що найбільшу кількість ОДК з дієприкметником (Part. II) вводять дієслова "have" та "get". Саме в цьому типі ОДК вони

набувають особливого значення, виражаючи дію, що виконується не особою, позначеною підметом, а кимось іншим для неї; дію, якої зазнає особа, позначена підметом. Таким чином, вважаємо, що зазначені дієслова є найхарактернішими для цього підтипу ОДК.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Структура простого предложения современного английского языка / Бархударов Л. С. – М. : Высшая школа, 1966. – 200 с.
2. Виноградов В. В. Основные вопросы синтаксиса предложения / В. В. Виноградов // Вопросы грамматического строя. – М. : Изд-во АН СССР, 1955. – 482 с.
3. Грамматика английского языка. Синтаксис : учеб. пособ. / [Н. А. Кобринна, Е. А. Корнеева, М. И. Оссовская и др.]. – М. : Просвещение, 1986. – 158 с.
4. Мороховская Э. Я. Основы теоретической грамматики английского языка : учеб. пособ. / Мороховская Э. Я. – К. : Вища школа, 1984. – 287 с.
5. Перебийнос В. И. Еще раз о структуре предложения / Перебийнос В. И. // Чествую филолога. К 75-летию Ф. А. Литвина : сб. ст. – Харків: Орел, 2002. – С. 146–156.
6. Перебийніс В. І. Системні та функціональні характеристики мовних одиниць / В. І. Перебийніс // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2004. – № 635. – С. 138–141.
7. Сазонова Н. М. Предикативные структуры современного английского языка / Сазонова Н. М. – К. : Радянська школа, 1969. – 144 с.
8. Хомский Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – 1962. – Вып. II. – С. 412–518.
9. Velivchenko V. F. Theoretical Grammar of the English Language (a concise course) / V. F. Velivchenko. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2006. – 358 с.

Д. В. Гаращенко

АСПЕКТУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЄСЛІВ ЗВУКУ ТА ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ ВИДУ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ

Вивчення аспектуальних особливостей дієслова є однією з актуальних проблем мовознавства. Наявність діаметральних поглядів при висвітленні питань про статус ФСП аспектуальності, характер видотворчих процесів перфективізації та імперфективізації, критерії розмежування граничних і неграничних дієслів, принципи виділення способів дієслівної дії пояснюється суперечливим характером категорії

виду у сучасних українській та англійській мовах.

Термін «аспект», уведений швейцарським мовознавцем Ф. Рейфом у 1828 р., спеціалізуючи значення «погляд, кут зору, під яким сприймається те чи інше явище, предмет, подія, перспектива, у якій вони виступають,» стає відповідником категорії виду [14, с. 61], який сучасна функціональна граматики розглядає як ядро функціонально-семантичного поля аспектуальності.

Аспектуальні відношення у мовах різної будови не завжди передаються формами одного й того самого рівня, тому під час аналізу слід розмежовувати план вираження та план змісту. Якщо в українській мові аспектуальні значення знаходять своє вираження на рівні парадигматики через граматику категорію виду, то в англійській ці значення реалізуються переважно на рівні синтагматики, тобто у контексті.

З огляду на теорії виду, які існують у сучасній аспектології, досить актуальною є двокомпонентна теорія виду, започаткована російським аспектологом Ю.С. Масловим [9; 10] та професором Оксфордського університету Зено Вендлером [19], та розвинута зокрема у працях Б. Комрі [8], О.В. Падучевої [12], С.Г. Татевосова [16] та інших.

Двокомпонентна теорія виду розглядає категорію аспекту (аспектуальність) під двома кутами зору: 1) власне вид: доконаний та недоконаний; 2) аспектуальні класи як своєрідні приховано-граматичні категорії, які визначають аспектуальну специфіку, так звану видову поведінку: парновидовість, одновидовість, двовидовість, а також повноту функціонального спектру (тобто можливість мати одне чи кілька часткових видових значень – процесне, ітеративне, фактивне, узуальне, тощо) [5, с. 54].

Категорія аспекту українського дієслова являє собою єдність граматики (формальних) та лексичних (власне аспектуальних) ознак, представлену, з одного боку, дієслівною субкатегоризацією на основі маркера доконаності/недоконаності – 1) парновидові дієслова: а) корелятивні імперфективи; б) корелятивні перфективи; 2) одновидові дієслова: а) некорелятивні імперфективи; б) некорелятивні перфективи; 3) двовидові дієслова: а) біаспективи-імперфективи; б) біаспективи-перфективи; з іншого боку, диференціацією дієслівної лексики щодо видового та акціонального партнерства та функціональної поведінки. Результатом останньої є аспектуальні класи (акціональні класи, акціональні гешталти, таксономічні категорії дієслова тощо) [6, с. 183].

Беручи за основу онтологічні та видові особливості англійських дієслів, З. Вендлер [17] виділяє чотири аспектуальні класи дієслів, за якими закріпилася стійка назва «класи Вендлера»: 1) accomplishments (виконання); 2) achievements (досягнення); 3) activities (діяльності); 4) states (стани). Ураховуючи особливості українського дієслова та керуючись метою розробки універсальної термінології, М.І. Калько пропонує виділити п'ять аспектуальних класів українського дієслова: термінативи, евентиви, активітиви, стативи та релятиви [6, с. 187 – 189].

Досить продуктивним та показовим щодо аспектуальної характеристики активітивів у сучасних українській та англійській мовах є один із семантичних типів їхнього лексичного наповнення – аудіовербативи (дієслова звучання). Аудіовербативи, маючи значення «видавати звуки певного характеру,» відзначаються, як правило, неперехідністю та широким семантичним наповненням суб'єкта: агентив (людина чи тварина) чи елементив (здебільшого явище природи чи артефакт), напр.: ... *Під вікном **вув** нес. Він один **плакав** за ними* (Л. Костенко); *I **sang** songs to myself, made up stories...* (Iain Banks); *A horse **whinnied**; no quiet sound of contentment this, but one of sudden sharp fear.* (Stephen King)

Семантична диференціація дієслівної лексики знаходить своє відображення на морфолого-синтаксичному рівні мови у формі семантичних класів дієслів та специфічних конструкцій [3, с. 41]. Аспектуальна диференціація дієслів в межах одного семантичного класу залежить від актуалізації певної аспектуальної валентності дієслова-присудка у контексті, таким чином аспектуальний клас співвідноситься не з тим чи іншим семантичним класом дієслів, а з тими його ЛСВ, які реалізують відповідну аспектуальну валентність.

Аспектуальна полікатегорійність, особливо у випадках багатозначних дієслів, дає підстави відносити ЛСВ одного дієслова до різних аспектуальних класів. Аудіовербатов набуває термінативного значення при агентивному наповненні суб'єкта: у разі, якщо при ньому є прямий додаток, виражений прямою мовою, а суб'єктом є істота (здебільшого людина, але іноді тварина чи артефакт), напр.: *О **зрадливі пси!** – **простогнав** від люті пан Чарнецький.* (Я. Качура); *Тільки десь за **Голодівкою** час від часу **тривожно пугач** **стогнав*** (І.Й. Нижник); *«Taxi! Taxi!» he **yelled**, **flagging madly** with his free hand* (Stephen King); *They **whispered** for a minute with Reggie pointing*

to a document she'd brought with her (J. Grisham); *Trumpets blared and the walls of Isengard echoed* (J. R. R. Tolkien).

Домінантним для З. Вендлера при створенні класифікації англійських дієслів було пояснення можливості чи неможливості того чи іншого дієслова вживатись у прогресивному значенні чи сполучатися з так званими інклюзивними обставинами часу на зразок (*in two hours – за дві години*) [11, с. 230].

Активітиви З. Вендлера в англійській мові не передбачають у своєму розвитку будь-якої межі. Теоретично дія може бути нескінченною, і тривалість її здійснення в жодному разі не може обумовлювати її припинення. Для дієслів діяльності цілком правильним є те, що з істинності речення в прогресивній формі випливає істинність речення в простій формі [11, с. 232], напр.: *John was singing* (Джон співав) – *John sang* (Джон поспівав).

Дієслова «діяльності» З. Вендлера співвідносяться з українськими непарновидовими імперфективами і мають конкретно-процесне значення. Активітиви являють собою атермінативний клас дієслів, не маючи компонента «термін», чи «границя» (границя дії чи процесу) [7, с. 74]. напр.: *Макарович ясно почув, що це стогнав дуб.* (О. Донченко); *Вереццали банджо, як кози, ні, як козли весною, ухкав трамбон, ніби роздрочений вепр, а хтось вистукував паличками, ніби заць лапами, змагаючись з клюйдеревом, щось свистіло, щось видзвонювало...* (І. Багрянний). Порівняймо англійські аудіовербати: *He just moaned and grunted all the way...* (J. Grisham); *The tree rustled. There was no other sound* (J. R. R. Tolkien); *She was a young girl, very beautiful and obviously very much at home in these lands as she sang brightly...* (Terry Brooks).

Активітиви не мають видових партнерів, чим відрізняються від термінативів та евентивів, маючи натомість конкретно-процесне або актуально-тривале значення, чим відрізняються від класу евентивів та релятивів. На відміну від евентивів та релятивів, вони також мають різновекторну словотвірну валентність, тобто багато акціональних партнерів: за родами, чи способами дії.

За визначенням В.М. Русанівського, спосіб дієслівної дії – «додаткова семантика, яку вносять у дієслова афікси разом з видовим значенням» [13, с. 178], напр.: *І, одійшовши насеред хати, обернулась лицем до покутя: – Батько... – прошепотіла тихо* (І. Багрянний); *Вони пошепотіли якусь мить* (І. Багрянний);

Шенонілу тополи. *Грали учні* (М. Олійник).

Сучасна англійська мова має два типи видових протиставлень: перфект-неперфект та прогресив-непрогресив [18, с. 67], напр.: *At his urging, Charlie had sung most of her nine-song repertoire...* (Stephen King). *He was moaning and grunting, twisting and jerking* (J. Grisham).

Відносно до лінії часу виділяються три класи базових видових предикатів, які визначають імперфективні процеси, що відповідають лінії, яка виходить з нескінченності і наближаються до неї; перфективні процеси, які збігаються з лінією, сегментованою на скінченні відрізки; стани, яким відповідають точки, тобто сегменти нульової довжини [15, с. 141]. Говорячи про прогресив та загальний вид, слід додати, що перший з них має інваріантне значення, яке не залежить від контексту і є наявним в усіх випадках його вживання, хоча нерідко воно вказує на динаміку довготи, тривалості дії при його проекції на шкалу абсолютного часу [15, с. 145].

І.П. Іванова об'єднує категорію аспекту та часу в одну [4, с. 52]. М.Я. Блох розрізняє 2 категорії аспекту: аспектвна категорія розвитку (тривала в опозиції) та аспектвна категорія ретроспективної координації (перфект в опозиції). Аспектвна категорія розвитку представлена опозицією тривалої форми дієслова до нетривалої (indefinite). Маркований член опозиції – тривалий час (be + ing). Аспектвна категорія ретроспективної координації представлено опозицією перфектних форм дієслова до неперфектних. Маркований член опозиції – перфект (have + en) [1, с. 156 – 157].

Всю систему аспектуальних відносин англійської мови, на думку І.В. Вікторова-Орлова, можна відобразити за допомогою такої ієрархічної схеми. На нижчому щаблі абстракції перебуває семантика кожної окремої дієслівної лексеми; окремі лексеми, що мають подібний характер перебігу дії, об'єднуються в способи дії. Усі СДД врешті-решт об'єднуються в два класи – граничні та неграничні, утворюючи категорію Г:НГ. Піраміду завершує понятійна категорія аспектуальності [2, с. 7].

Отже, двокомпонентна теорія виду розглядає категорію виду будь-якого дієслова під двома кутами зору: з одного боку – це вид (доконаний чи недоконаний), з іншого – аспектуальні класи, або таксономічні категорії. Якщо українська мова чітко розмежовує доконаний і недоконаний вид, то в англійській мові видову опозицію представлено за допомогою таких опозиційних пар, як перфект / неперфект та прогресив / непрогресив. Приналежність

українського дієслова до аспектуального класу активітивів чи термінативів обумовлена агентивним наповненням суб'єкта: у разі, якщо при ньому є прямий додаток, виражений прямою мовою, а суб'єктом є істота, активітивне значення переходить в термінативне. Універсальну мовну категорію аспектуальності може бути представлено конкретно-мовними категоріями, що не є зіставними: доконаного і недоконаного видів в українській мові та прогресива і трансмісива (перфекта) – в англійській [15, с. 37].

В обох мовах приналежність до аспектологічного класу визначається на глибинному рівні аналізу під час актуалізації того чи іншого ЛСВ у контексті, що ускладнюється явищем дієслівної багатозначності та зумовлює аспектуальну полікатегорійність дієслів одного семантичного класу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блох М. Я. *Теоретическая грамматика английского языка: учеб. [для студ. филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов]*. – М.: Высш. школа, 1983. – 383 с.
2. Викторов-Орлов И. В. *Роль дополнения в формировании аспектуальной характеристики глагола в современном английском языке (на материале неопределённых глаголов)*: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук / И. В. Викторов-Орлов. – К., 1971. – 25 с.
3. Вимер Б. *Аспектуальные парадигмы и лексическое значение русских и литовских глаголов* / Б. Вимер // *Вопросы языкознания*. – 2001. – № 2. – С. 26–58.
4. Иванова И. П. *Теоретическая грамматика современного английского языка: учебник* / Иванова И. П., Булакова В. В., Почепцов Г. Г. – М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.
5. Калько М. І. *Аспектуальність і дієслівна полісемія* / Калько М. І. – Черкаси: Брама, 2002. – 144 с.
6. Калько М. І. *Когнітивна основа категорії виду і аспектуальна таксономія українського дієслова* / М. І. Калько: зб. наук. праць. – *Лінгвістика. До 140-річчя від дня народження О. О. Потєбні*. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – № 3 (б). – С. 182–191.
7. Кильдибекова Т. А. *Глаголы действия в современном русском языке: Опыт функционально-семантического анализа* / Кильдибекова Т. А. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985. – 160 с.
8. Комри Б. *Общая теория глагольного вида* / Б. Комри // *Труды аспектологического семинара филологического факультета МГУ им. Ломоносова*. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – С. 203–247.
9. Маслов Ю. С. *Система основных понятий и терминов славянской аспектологии* / Ю. С. Маслов // *Вопросы общего языкознания*. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1965. – С. 53–80.
10. Маслов Ю. С. *Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание: сост. и ред. А. В. Бондарко, Т. А. Майсак, В. А. Плузьян; вступит. ст. А. В. Бондарко, Н. А. Козинцевой, Т. А. Майсак, В. А. Плузьяна*. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 840 с.
11. Мелиг Х. Р. *Семантика предложения и семантика вида в русском языке* / Х. Р. Мелиг // *Новое в зарубежной лингвистике; вып. XV. Современная зарубежная русистика*. – М.: Прогресс, 1985. – С. 227–285.
12. Падучева Е. В. *Динамические модели в семантике лексики* / Падучева Е. В. – М.: Школа «Языки русской культуры», 2004. – 607 с.
13. Русанівський В. М. *Структура українського дієслова* / Русанівський В. М. – К.: Наук. думка, 1971. – 258 с.
14. Селіванова О. О. *Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія* / Селіванова О. О. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
15. Слюсарева Н. А. *Проблемы функциональной морфологии современного английского языка* / Слюсарева Н. А. – М.: Наука, 1986. – 216 с.
16. Татевосов С. Г. *Аспектуальные классы глаголов* / С. Г. Татевосов // *Багвалинский язык. Грамматика, тексты, словари; под ред. А. Е. Кибрик*. – М.: ИМЛИ РАН «Наследие», 2001. – С. 231–264.
17. Vendler Z. *Verbs and times* // *The Philosophical Review*. – 1957. – V. 66. – P. 143–160.

Л. Н. Кулешова

СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ В НАУЧНО-ГУМАНИТАРНОЙ РЕЧИ

Явление языковой номинации уже достаточно давно стало предметом исследования в лингвистической науке, в частности, в русистике. Различные проблемы номинации отражены за последние десятилетия в работах Н.Д. Арутюновой [1], В.Г. Гака, Е.С. Кубряковой [2], Ю.С. Степанова [3], В.Н. Телии [4] и др. Важная сторона проблематики номинации, которая имеет несомненное практическое значение – проблема точности обозначения (именования). Без точного отнесения языковых единиц к объектам обозначения (номинатам) взаимопонимание собеседников невозможно или затруднено. Однако разные виды коммуникации, как представляется, выдвигают на первый план различные аспекты и способы номинации. Процесс номинации развёртывается в них неодинаково. Следует отметить, что этот аспект проблем номинации не стал ещё предметом специального, детального изучения. Особое значение номинация имеет для научной речи. Ведь правильное и точное обозначение исследуемых фрагментов реальности относится к сущности

научного языка. Среди разновидностей научных текстов предметом нашего внимания в этой статье являются научно-гуманитарные тексты. Они вызывают интерес тем, что сочетают критерии строгой научности и определённую субъективность как в предмете изучения, так и в авторской мысли.

Задача статьи – выделение и сопоставление способов номинации в конкретном научно-гуманитарном тексте. Для анализа взята работа выдающегося русского этнографа, историка и географа Льва Николаевича Гумилёва «Этногенез и биосфера Земли». В статье выделяются различные способы номинации, характерные для данного текста. Далее делается попытка обнаружить единые характеристики процесса номинации в текстах такого типа.

Номинацией называют «образование языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, т.е. служащих для называния и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений» [5, с. 336]. Основными средствами номинации являются лексемы, однако их фонд ограничен. Множество фрагментов действительности остаются вне словаря. С другой стороны, использование дейктических средств индивидуализирует, но не конкретизирует номинат, не делает его уникальным. (О различии индивидуальных и сингулярных имён – см. [3, с. 89]).

Существуют, однако, способы уточнения номинатов, приемлемые для научной речи. Такими являются комбинации лексем, синтагмы, выражающие признаки номината – атрибутивные или подчинительные конструкции. Эффективным средством номинации вообще является семантическое отождествление, передача значения одних языковых единиц семантически отличными от них языковыми единицами – иносказание, метафора. Метафорические средства номинации более привычны в разговорной и художественной речи. Критериям научного языка метафоры в общем не соответствуют. Однако научно гуманитарные тексты представляют в этом отношении особый случай.

Научно-гуманитарными мы называем совокупность текстов гуманитарных дисциплин, изучающих человека через продукты его социально-культурной деятельности. Невозможность математически точного знания о человеке и продуктах его творческой

деятельности, заключённого в рамки двузначной логики, сообщает особую специфику научно-гуманитарным текстам. С одной стороны, они должны отвечать критериям научности. С другой стороны, предмет исследования в гуманитарных науках не поддаётся или весьма в слабой степени поддаётся формализации, а также квантификации. Такие свойства предмета исследования придают ему черты, сближающие его с художественной и разговорной речью. Это черты субъективизма – проявления личного авторского начала; коммуникативности – направленности на реципиента, учёта его знаний и мнений, мировоззренческих позиций, иногда душевных состояний; диалогизма. Большую, чем в других науках, роль, наряду с «серьёзным тембром» высказываний, когда строение последних прямо соответствует смыслу высказываемого, играет в гуманитарных науках «парадоксальный тембр», находящий выражение в коннотативно значимых сочетаниях слов и синтаксических конструкций, выражающих особое отношение автора к тому, о чём он пишет [6, с. 20]. Научно-гуманитарные тексты часто содержат значительный элемент нарративности наряду с дескриптивностью и аргументативностью [7, с. 11–12]. Для анализа этих особенностей обратимся к тексту работы Л.Н. Гумилёва «Этногенез и биосфера Земли».

Как правило, термины, используемые в тексте Л.Н. Гумилёва, образованы на производящей базе иноязычной лексики. Таковы слова *этнос*, *персистент* (с. 118), *пассеизм* (с.122), *актуализм* (с. 123), *футуризм* (с.125), *консорция* (с. 133), *конвиксия* (с. 133), *суццессия* (с. 229), *пассионарность* (с. 318). Часто термины образуются автором через сложение иноязычных производящих основ. Особо продуктивной является лексема *этнос*. С её помощью образованы термины *этносфера* (с. 61), *этнодинамика* (с. 121), *этнопсихология* (с. 122), *этногенез* (с. 218), *этноландшафтный* (с. 296). Некоторые сложные термины, видимо, являются результатом номинативного творчества автора, как например, *суперэтнос* (с.131), *субэтнос* (с. 136), *псевдомусульмане* (с.146), *геобиохимия* (с. 296), *субпассионарность* (с. 346–347). Особым видом вторичной номинации является использование терминов как цитат, когда с помощью кавычек или контекста показывается либо, что термин не принадлежит автору, либо, что он именуется номинат так, как автору не свойственно. В этот разряд «отчуждённых» терминов попадают у Л.Н. Гумилёва «*прогресс*» (с. 187), «*цивилизация*», «*язычники*», «*дикие*

народы» (с. 188), «античность» (с. 199), «географический детерминизм» (с. 212), «социальная категория» (с. 219), «естественные границы», «этническая интеграция» (с. 228), «жизненное пространство» (с. 249). Значение этих терминов, таким образом, субъективируется. Номинатами становятся не столько предметы, сколько образы предметов в сознании исследователей или в общественном сознании.

Внутренняя форма терминов дає предметно-образную основу номината, употребление термина ограничивает или расширяет эту основу. Например, термины *пассеизм*, *актуализм*, *футуризм* своей внутренней формой указывают на нечто в деятельности или состоянии человеке относящееся к прошлому, настоящему и будущему. В контексте, предложенном Л.Н. Гумилёвым, номинатами этих терминов оказывается ощущение времени разными людьми, в котором преобладает прошлое, настоящее или будущее. Происходит усложнение значений. Термин *ихтиофаги* (с. 236) по своей внутренней форме относится к тем существам, которые питаются рыбой. Контекст ограничивает номинат первобытными людьми, основное занятие которых – рыболовство. Особенно тщательно разрабатывает Л.Н. Гумилёв центральный термин своей работы – *пассионарность*. Внутренняя форма этого термина – состояние страсти или свойство, связанное с ней – постоянно уточняется от начала к концу текста. Сначала номинат именуется как *фактор X*, потом вводится слово *признак* (с. 317) и лишь затем даётся определение *пассионарности* (с. 318) как внутреннего стремления к целенаправленной деятельности, которая представляется субъекту более ценной, чем жизнь. Некоторые термины, однако, автором не уточняются, их внутренняя форма достаточно «прозрачна», они ясны без уточнений. Таковы *этногенез*, *псевдомусульмане*, *геобиохимия*.

Достаточно часто в анализируемом тексте используется усложнённая номинация, когда определённый термин сопровождается семантически эквивалентными языковыми единицами. Так происходит, когда сам термин ничего не говорит читателю, когда он может пониматься неправильно, когда имеет разные употребления. Таким способом, например, в текст включается специфическая историческая лексика: *При первых султанах в Брусу стекались добровольцы – «гази́и»... Они*

*составили конницу «спаги»... В XVI в. добавилась лёгкая конница – «акинджи»... (с.72–73); Турфанцы освоили подземную систему водоснабжения – кяризы... (с. 88). Иногда усложнённая номинация вызвана неправильным, по мнению автора, привычным толкованием терминов: *Древней идеологией оседлых жителей этой страны был буддизм..., который назвать религией нельзя (с. 88–89); Такие именованья, как «китайцы» или «индусы», эквивалентны не «французам» или «немцам», а западноевропейцам в целом, ибо являются системами этносов... (с. 84). Иногда усложнённая номинация включает термин и его уточнение: *Этот обычай, правильнее сказать – элемент этнического стереотипа поведения... (с. 90). Причём, и термин, и его уточнение тут присутствуют необходимо, поскольку стереотип поведения внешне реализуется как обычай.***

Излюбленный Л.Н. Гумилёвым способ уточнения терминов состоит в их сопоставлении с некоторыми из близких или контрастных по значению языковых единиц. Частым приёмом является выделение термина из ряда близких, иногда синонимичных лексем: *история*, *историография* (с. 64); *этнос*, *раса*, *популяция* (с. 77); *корпорации*, *классы*, *сословия* (с. 107); *история*, *хроника* (с. 167); *завоевание*, *постепенное проникновение* (с. 249); *этносы*, *коллективы животных* (с. 285). Иногда используются лексемы с дополняющими значениями: *состояния и процессы* (с. 94–95), *техносфера*, *социосфера*, *географическая среда* (с. 222), *антропогенный*, *гидрогенный* (с. 238), номинат здесь может выделяться через отрицание всех терминов, кроме одного: *Так какова же эта энергия, явно не электрическая, не механическая, не тепловая, не гравитационная? (с. 292). Встречается у Л.Н.Гумилёва также способ номинации через противопоставление терминов: Слово «Китай» таксономически соответствует таким понятиям как «Европа» или «Левант» (Ближний Восток), а не таким, как «Франция» или «Болгария» (с. 254). Иногда противопоставление дополняется атрибуцией противоположного определения номинату: *миграция – подлинная миграция (с. 86). Ещё один приём номинации – перечисление терминов, частично выражающих номинат и отделение имени номината от них: пассионарность – властолюбие, жажда деятельности, гордость (с. 321–323), подвиги, преступления,**

творчество, разрушение, исключая только равнодушные (с. 347).

Язык Л.Н. Гумилёва чрезвычайно метафоричен. Первый источник метафор – единство разных областей научного знания (идея такого единства очевидно проявляется у автора «Этногенеза и биосферы Земли»). Результатом обращения к этому источнику являются метафоры, которые мы назовём терминологическими. В них осуществляется перенос терминов из одной науки в другую, использование терминов одной научной области как метафор в другой. В тексте Л.Н. Гумилёва присутствуют целые моделирующие системы, особенно часто – из естественных наук: физики, биологии, химии, геологии. К физическим метафорам можно отнести следующие: *интерференция* (с. 71), *терминологический вакуум* (с. 110), *второй закон Ньютона* (с. 116), *аннигиляция* (с. 116), *инерционный процесс* (с.117), *вектор деятельности* (с. 123), *вес* (с. 128), *инерция системы* (с. 146), *сила, ускорение* (с. 295), *работа, энергия* (с. 296), *движение вращательное и колебательное* (с. 305).

Другой источник метафор – разговорная лексика, отражающая бытовые реалии, качества и процессы окружающей действительности. Многочисленны в анализируемом тексте процессуальные метафоры, представленные именами материальных, наглядных процессов и действий. Таковы *рассасывание, дробление* (с. 111), *слияние этносов, монолитность* (с. 137), *вспышки, затухание* (с. 204), *наскоки на ландшафт* (с. 224), *размытые границы* (с. 259), *ломаться, разваливаться* (с. 262), *этнический взрыв* (с. 269), *толчки* (с. 271), *расплескать пассионарность* (с. 328), *внешние удары* (с. 342), *перегрев* (с. 344). Эти метафоры связаны с обозначением перемещений, физического воздействия, температурных изменений, оптических явлений. Имеются метафоры, связанные с человеческой психологией, состояниями и деятельностью: *Турция – больной человек* (с. 114), *отвоевание у воды* (с. 233), *народ надорвался* (с. 263). Все эти метафоры весьма экспрессивны, очень наглядны и апеллируют к чувственным образам реципиента. В то же время они связаны с жизнью людей и находятся в континууме тех явлений, которые описывает автор.

Подводя итоги, заметим, что в научно-гуманитарном тексте (как свидетельствует работа «Этногенез и биосфера Земли») средства номинации направлены на выполнение общей

научной задачи – точного отражения действительности, её связей и закономерностей. Однако специфика гуманитарных наук требует особых средств номинации, которые сближают научную речь с художественной и разговорной.

Прежде всего, для номинации в гуманитарных текстах характерна повышенная индивидуализированность терминологии, которой часто приходится именовать единичные, уникальные предметы и явления. Отсюда в номинации часто выделяются эталонные, прототипические качества, что позволяет использовать символы, усложнённые, описательные термины, метафоры. В процессе номинации возрастает роль субъективного выбора автором средств номинации. В связи с этим следует указать на большее разнообразие средств номинации в гуманитарных текстах, сравнительно с точными науками. Необходимость максимально точного, приемлемого с точки зрения научной достоверности наименования весьма сложных, многозначных, субъективно воспринимаемых предметов и явлений предопределяет широкий выбор средств номинации, в том числе таких нетривиальных для научной речи как образные, почти художественные метафоры.

ИСТОЧНИК

Гумилёв Л. Н. *Этногенез и биосфера Земли* / Л. Н. Гумилёв. – М. : Институт ДИ-ДИК, 1997.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека* / Арутюнова Н.Д. – М. : Языки русской культуры, 1999.
2. Кубрякова Е.С. *Номинативный аспект речевой деятельности* / Кубрякова Е.С. – М. : Наука, 1986.
3. Степанов Ю.С. *Имена. Предикаты. Предложения* / Степанов Ю.С. – М. : Наука, 1981
4. Телия В.Н. *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц* / Телия В.Н. – М. : Наука, 1986.
5. *Лингвистический энциклопедический словарь*. – М. : Советская энциклопедия, 1990.
6. Колегаева И.М. *Текст как единица научной и художественной коммуникации* / Колегаева И.М. – Одесса : Обл. упр. по печати, 1991. – 122 с.
7. Богданов В.В. *Текст и текстовое общение* / Богданов В.В. – С-Пб., 1993.
8. *Языковая номинация. I-II*. – М. : Наука, 1977.
9. *Способы номинации в современном русском языке*. – М., 1982.
10. Чаковская М.С. *Взаимодействие стилей научной и художественной литературы* / Чаковская М.С. – М. : Высшая школа, 1990. – 159 с.

Л. І. Лонська

СИНТАКСИЧНА СИСТЕМА ТАРАСА ШЕВЧЕНКА КРІЗЬ ПРИЗМУ УКРАЇНСЬКОЇ МЕНТАЛЬНОСТІ

Аналіз мови в етнологічному аспекті доводить, що саме вона найповніше відображає духовну енергію народу, його ментальність. На цю особливість мови вказувала О. Курило: «Мова кожного народу є вираз його національного світогляду, а мова окремого члена нації, маючи за підставу загально-національне (орфографію збережено – Л. Л.), віками утворене, вносить у скарбницю народної в широкому розумінні мови його власне, висловлює його індивідуальність. Кожний бо суб'єкт не тільки пасивно сприймає, а і творить мову» [11, с. 4]. Далі мовознавець продовжує, що «в цій творчості сваволі не може бути, і своє, індивідуальне кожне мусить підганяти під віками збережену підставу, щоб підійти під мислі народів. Инакше бо такому індивідуальному загрожує смерть» [11, с. 4].

Літературна мова повинна базуватися на живому народному мовленні, тільки тоді вона відбиватиме ментальність народу. На цьому наголошує О. Курило: «Нарід у своєму розвитку твердим ступає кроком тільки тоді, коли має за підставу ту живу, рідну мову, що її віками викохала собі народна психологія. І що більше українська інтелігенція хоче стати в пригоді народів, визволити його з темряви, піднести його культурний рівень, то більше вона повинна використовувати українську народну мову, вона повинна вчитися від народу висловлюватися його думками, його психологією мови» [11 с. 5].

На зв'язок літературної мови з народною вказує й М. Гладкий, для якого «мова, що загубила свою історичну основу, що перестала вільно творити свою мовну стихію, що механічно засвоює мовні елементи з побуту іншої національності, що тільки переймає готові образи, живиться чужими шаблонами, часто незрозумілими й далекими, тобто мова перестає жити своїм активним життям і, поволі підпадаючи всіма сторонами чужим впливам, стає мовою мертвою» [3, с. 70].

Для того, щоб наблизити літературну мову до народної, щоб зберегти її «дух», який, за словами Н. В. Гуйванюк, «міститься в національній специфіці мови» [4, с. 245], щоб зберегти індивідуальні ознаки мови, щоб навчитися думати по-українському і не збиватися на чуже, О. Курило радить читати українських класиків слова, вважати на їхню мову, відзначати

в ній своє, українське, найбільше синтаксичні та фразеологічні явища в мові. Саме синтаксис на рівні з фразеологією й словотвором О. Курило назвала своєрідним характером мови, її «духом». Значну роль у відображенні ментальності народу відводив синтаксисові й М. Сулима, який закликав якнайуважніше, найобережніше ставитися до синтаксичних явищ, бо це «архітектура мовна» [20, с. 140]. Найважливішою основою кожної мови вважав синтаксис М. Гладкий, вказуючи, що в «синтаксі, будові речень, в тому, що лінгвісти звать «залежністю», «згодженням», «керуванням», відбулося світовідчуження цілих поколінь даної національності», і без такої ознаки, – продовжував мовознавець, – «зостається рабське копіювання з чужої мови» [3, с. 60].

Такою живою мовою, мовою, основою на народному мовленні, написано твори Тараса Шевченка, які стали джерелом нашого дослідження.

Проблема вивчення синтаксичної системи Тараса Шевченка набуває особливої актуальності у зв'язку з посиленням інтересу в сучасній науці до вивчення функціонального аспекту мови крізь призму ментальності українського народу, на що неодноразово вказували мовознавці 20–30-х років ХХ ст. (В. Сімович, О. Курило, М. Гладкий, С. Смеречинський, М. Сулима), які заклали основи нормалізації синтаксичної системи української мови, праці яких було оголошено «націоналістичними», а самих мовознавців репресовано. Лінгвісти наголошували на потребі повернути українській мові її специфічні національні риси, звернути увагу саме на ті синтаксичні конструкції, які відображають стиль мислення українця. Вибір теми зумовлений і тим, що в синтаксичній системі Тараса Шевченка найповніше виявилась самотність української мови, зберігся її національний колорит, та й самі синтаксичні конструкції не були об'єктом спеціального лінгвістичного дослідження, хоч мові творів письменника присвячено багато праць, починаючи з 20-х–30-х років ХХст. (О. Синявський, М. Сулима, В. Масальський, С. Смаль-Стоцький, А. Деркач, В. Сімович, Л. Булаховський) і завершуючи пізнішими дослідженнями (К. Дорошенко, В. Ващенко, В. Ільїн). В основному увага дослідників зверталася на деякі сумнівні моменти в Шевченковій вимові (О. Синявський), на ритміку його поезій (С. Смаль-Стоцький), на стиль письменника (В. Масальський), на лексичне багатство його творів (А. Деркач, В. Ващенко, К. Дорошенко), зокрема на явище синонімії, емоційно забарвлені лексеми, старослов'язми.

Досліджено й внесок Тараса Шевченка в розбудову літературної мови.

В останні часи з'явилася низка праць із досліджуваної проблеми: структурно-функціональні різновиди афоризмів вивчають В. С. Калашник [9], мовну символіку й міфопоетику текстів – Н. В. Слухай та Ю. П. Мосенкіс [17], київську топонімічну лексику – Д. Басова [1], лексичні старослов'янізми – С. І. Корнієнко [10], літературні антропоніми – Т. К. Черторизька [23]. Вивчав особливості мови творів письменника й Г. А. Левченко, з дослідження якого сучасний мовознавець С. Я. Єрмоленко наводить такі думки: «Налаштування поета на відтворення чужої мови, вкраплення характерних синтаксичних зворотів, використання різноманітних звертань створюють враження постійного спілкування Шевченка з уявним співрозмовником» [7, с. 123].

Мета статті полягає в дослідженні синтаксичних конструкцій через виявлення та систематизацію їхніх специфічних особливостей.

Об'єктом висвітлення в цій статті стали інфінітивні, безособові конструкції, структури «ніякого роду», речення з дієслівною зв'язкою *було*, які найповніше відбивають національний характер граматичної будови української мови.

Найуживанішою специфічною формою синтаксичної системи Тараса Шевченка є конструкції з інфінітивом, серед яких виокремлено такі:

1) сполучення двох інфінітивів, у якому можлива трансформація другого в іменник, напр.: «*Чи всі ви тут? – кличе мати. – Ходім шукати вечерять*» (=вечерю) (1, с. 51); *Місяченьку! Наш голубоньку! Ходи до нас вечеряти* (= на вечерю) (1, с. 51); *Дівчата вийдуть воду брать* (= по воду) (1, с. 63);

2) сполучення дієслова руху з інфінітивом, який виконує функцію обставини мети, напр.: *Налетіли чорні кряки Вельможних будити*; *Зібралося козачество Богу помолитись* (1, с. 61); *Піде на шлях подивитись, Поплакати в лози* (1, с. 63). Такі конструкції більш властиві народній мові, на що вказує О. Курило, називаючи такий інфінітив підметовим, він має місце там, де з погляду літературної мови можна б частіше сподіватися підрядного речення зі злучником *щоб* [11]. Шевченко вживає паралельно обидві форми, напр.: *Вийшов з хати карбівничий, щоб ліс оглядіти* (1, с. 78); *Пішла вночі до ворожки, щоб поворожити* (1, с. 88);

3) конструкція з *щоб*+ інфінітив, який можна трансформувати в дієслово минулого часу, напр.: *Не так серце любить, щоб з ким*

поділиться (= *щоб з ким поділилось*) (1, с. 50);

4) конструкція, де в ролі фазового дієслова вживається частка *ну*+ інфінітив, напр.: *Зібрав шляхту всю докупи Та ну частовати* (= почав частовати) (1, с. 60); *Коли подивляться, що вбитий, – з переполоху ну втікати* (= почали тікати) (1, с. 54);

5) конструкція з особовим дієсловом на позначення *обіцянки* + інфінітив, який можна трансформувати в особове дієслово зі сполучником *що*, напр.: *Обіцався вернутися, Та, мабуть, і згинув* (=обіцався, що вернеться) (1, с. 50);

6) поєднання інфінітива із заперечним займенником чи прислівником, напр.: *Свої люде – як чужії – Ні з ким говорити, Нема кому розпитати, чого плачуть очі, Нема кому розказати, чого серце хоче* (1, с. 58); *І нікому помолитись, Нікому заплакати* (1, с. 161); *Ні з ким буде поплакати, Ні поговорити* (1, с. 551); *Ні з ким долю поділити, Ні з ким заспівати* (1, с. 144); *Нігде не чуть людської мови* (1, с. 82); *Прокинулись ляшки-панки – Нікуди втікати* (1, с. 61);

7) сполучення модального дієслова з інфінітивом, напр.: *Вміла мати брови дати, Карі оченята, Та не вміла на сім світі Щастя-долі дати* (1, с. 69); *Воно жить не хоче, не хоче журигуться* (1, с. 50); *Один, один сиротою Мусить пропадати* (1, с. 144);

8) сполучення фазового дієслова *стати* на позначення початку дії з інфінітивом, напр.: *Стала мати гадати Та за пана єднати* (1, с. 167); *Встануть сердеги працювати* (1, с. 144);

9) конструкція з *було*+прислівник +інфінітив, яку можна трансформувати в безособову з дієсловом минулого часу середнього роду, напр.: *Журба в шинку мед-горілку Поставцем кружала, Було колись добре жити На тій Україні* (= добре жилося) (1, с. 95);

10) поєднання інфінітива з генітивом, напр.: *Може, вийшла русалонька Матері шукати* (1, с. 49);

11) інфінітиви *знати, чути*, які за значенням відповідають прислівникам *відомо, видно, чутно*, напр.: *Не чуть плачу, ні гармати* (= не чутно) (1, с. 163).

Специфічною рисою українського синтаксису є вживання безособових речень, які мають такі способи вираження головного члена:

1) дієслово на *-ло*, напр.: «*Добре, батьку, отамане!*» – *Кругом заревіло* (1, с. 95); *Шубовсть в воду! Попід льодом Геть загуркотіло* (1, с. 81); *Надувся вітер; Як повіє – Нема нічого: скрізь біліє...Та тільки лісом*

загуло (1, с. 78); *Реве, свище заверюха. По лісу завило* (1, с. 78); *Смеркалося. Из Лисянки Кругом засвітило* (1, с. 141). Такі конструкції позначають стан довкілля, природи. У таких реченнях, на думку С. Смеречинського, «діє ніби щось таємне, невідоме, якась сила» [19, с. 22], у них ніби підкреслюється «таємність», «невідомість» того, хто чинив, діяв [1, с. 32]. За словами І. Огієнка, форму на *-ло* українська мова витворила під впливом релігійних вірувань. На його думку, безпідметовість таких речень пояснюється явищем табу на вживання назв деяких демонологічних сил [13, с. 144–145]. Безперечно, вони надають українській мові певного національного колориту.

Конструкції з цими дієсловами позначають не лише стан довкілля, а й фізичний чи фізіологічний стан особи, напр.: *Виглядає Катерина...Минуло півроку; Занудило коло серця, Заколело в боку* (1, с. 67);

2) дієслівні форми на *-но, -то*, напр.: *Скрізь по селах шибениці; Навішано трупу – Тільки старших, а так шляхта купую на купі* (1, с. 138); *Нема кому запитати, За що їх убито?* (1, с. 54); *Моя Україно! За що тебе сплюндровано...* (1, с. 225). Ці форми, за словами М. Сулими, «утворилися від дієприкметників переємного стану на *-ний, -тий*» [20]. О. Курило зазначає, що при таких дієслівних формах в українській мові не буває орудного діяльника: «чужомовний орудний діяльника, хоч він і противний язиковим звичкам українського народу, дехто з наших письменників і взагалі інтелігентів заводять у свою мову. Все це – результат наслідування російської літературної мови, і наслідування зовсім непотрібного. Орудний діяльника рідко буває навіть у такій собі інтелігентській балачці, і дозволяти його – це значить виявляти просто якийсь нерозбірливий лібералізм» [11, с. 31]. З орудним дієвої особи не можна плутати орудного засобового й способового. Для української мови не властиве сполучення предикативних форм з допоміжним дієсловом *було, буде*, у чому нас переконують досліджувані джерела;

3) безособові дієслова, які формально збігаються з 3 особою однини, на позначення стану природи, напр.: *Ходім, сину, смеркається* (1, с. 77); *І смеркає, і світає, День Божий минає* (1, с. 315);

4) особове дієслово у формі 3 особи множини з невизначеним суб'єктом, напр.: *Його б'ють і лають, закують в неволю. Та ніхто про матір на сміх не пита, А Йвася спитають, заранне спитають. Не дадуть до*

мови дитині дожить (1, с. 78);

5) модально-предикативним словом *немає*, напр.: *Минув рік, минув другий – Козака немає* (1, с. 88); *Все йде, все минає – і краю немає* (1, с. 100); *Нема на світі України, Немає другого Дніпра* (1, с. 316).

Національну специфіку синтаксичної системи української мови становлять речення, у яких присудок виражений вигуками, звуконаслідувальними словами чи усіченими формами дієслова, напр.: *Треті півні: Кукуріку! Шелеснули в воду* (1, с. 52); *Орда мов ріже. Мов скажені, Летять до дуба...нічичирк* (1, с. 52); *Аж гульк – з Дніпра повиринали Малії діти, сміючись* (1, с. 51); *Заридала Катерина та бух йому в ноги* (1, с. 70).

Специфічною формою українського синтаксису є конструкції з *було+ минулий час дієслова*, напр.: *Було колись, пановали, Та більше не будем* (1, с. 61). Щодо таких конструкцій М. Сулима зазначає, що «ці форми вказують на чинність, що відбулася перед другою, здебільшого минулою, чинністю». За значенням ці звороти різняться від форм передминулого часу. Форми *було (бувало)* можуть вживатися і з формами теперішнього часу, означаючи «чинність в минулому недоконаному й повторний характер» [20], напр.: *Було шляхта, знай, чваниться, День і ніч гуляє* (1, с. 106), чи майбутнього часу, напр.: *Отож гляну та згадаю. Було, як смеркає, Защебече на калині – Ніхто не минає* (1, с. 62).

Характерною ознакою синтаксису Шевченка є конструкції «ніякого роду» (термін вживали С. Смеречинський, М. Сулима, О. Курило), до складу яких входить займенник *воно* на позначення осіб чоловічої або жіночої статі, властивих розмовній мові, напр.: *Не цурайтесь, лебедики: Воно сиротина; Возьміть його та oddайте Старшому за сина* (с. 81); *Тільки сина пригортає, Цілує та плаче. А воно, як ангелятко, Нічого не знає* (1, с. 72). С. Смеречинський називає умову, за якої замість чоловічого або жіночого роду вживається середній рід із метою виявити до когось або чогось своє почуття (жалість, симпатію, ласку тощо) [19, с. 139]. У попередніх прикладах автор виражає своє співчуття до долі дитини, ніжність, ласку, жалощі. Проте досліджувані конструкції можуть мати й відтінок непошани, презирства, напр.: *Побачила стара: мати, Сказилася люта: «Чи, бач, погань розхристана, Байстря небуते! Ти вже виросла, дівуєш, З хлопцями гуляєш...»* (1, с. 177). Уживання середнього роду замість чоловічого чи жіночого простежуємо й у таких прикладах, де замість займенника *воно*

вживається іменник, напр.: *Івась у коники і [g]рався, – Зробило хрестик та й несло Додому, бачте, показати, Що й він_уміє майструвати* (1, с. 610); *А онде під тином Опухла дитина, голоднеє мре* (1, с. 239). До займенника «ніякого роду» О. Курило зараховує й займенник *щось*, який «вказує собою на цілковиту невизначеність підмету, зокрема і роду його» [14, с. 12], напр.: *В таку добу під горою, Біля того гаю, Що чорніє над водою, Щось біле блукає* (1, с. 49).

Отже, проаналізовані конструкції дають підстави стверджувати, що в синтаксичній системі Тараса Шевченка відбиті специфічні риси української ментальності, дух народу, його спосіб життя, мислення, культура, звичаї, традиції. Поза увагою залишилося багато конструкцій, які репрезентують експресивний синтаксис, зокрема заперечні конструкції, риторичні структури, різні типи складних речень зі специфічними для української мови сполучними засобами, конструкції з називним уявлення, граматично не пов'язані зі структурою основного речення, тощо, що може становити перспективу подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басова Г. Д. Київська топонімічна лексика у творач Т.Г. Шевченка / Г. Д. Басова // [http : www.kulturamov.org.ua](http://www.kulturamov.org.ua) / КМ / pdfs/ Magazine37-15.pdf.
2. Ващенко В. С. Мова Тараса Шевченка / Ващенко В.С. – Харків : Вид-во Харк.ун-ту, 1963. – 210 с.
3. Гладкий М. Практический курс украинского языка / М. Гладкий. – К., 1924. – 156 с.
4. Гуйванюк Н. В. Слово – Речення – Текст : Вибр. праці / Н. В. Гуйванюк. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – 664 с.
5. Деркач А. Функції слов'янізмів у лексиці Шевченка / А. Деркач // Пам'яті Т. Г. Шевченка. – К. : КНУ, 1939.
6. Дорошенко К. П. Из спостережень над лексикою творів Т. Г. Шевченка / К. П. Дорошенко // Мовознавство. – 1940. – № 15–16.
7. Єрмоленко С. Я. Постаті українських мовознавців. Г. А. Левченко – дослідник історії української літературної мови / С. Я. Єрмоленко // Культура слова. – 2011. – № 75. – С. 80–94.
8. Ільїн В. С. Емоційна лексика у поезіях Т. Г. Шевченка / Ільїн В. С. – К, 1968.
9. Калашиник В. С. «Апостол правди і науки» / В. С. Калашиник // Культура слова. – К, 1989.
10. Корнієнко С. І. Лексичні старослов'янізми в українській літературній мові ХІХ ст. (семантичний і стилістичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / С. І. Корнієнко. – Дніпропетровськ, 2008. – 19 с.

11. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови / Курило О. – К, 1925. – 246 с.
12. Масальський В. Мова і стиль поезії Т. Г. Шевченка / В. Масальський // Пам'яті Т. Г. Шевченка. – К. : КНУ, 1939.
13. Митрополит Іларіон (І. Огієнко) / Митрополит Іларіон // Дохристиянські вірування українського народу. – К. : Либідь, 1992. – С. 145–146.
14. Синявський О. Елементи Шевченкової мови / О. Синявський // Культура українського слова. № 1. – К., 1931.
15. Сімович В. Граматика української мови / В. Сімович. – Київ–Ляйпціг, 1919. – 584 с.
16. Сімович В. Тарас Шевченко, його життя і творчість / Сімович В. – Львів, 1934. – 72 с.
17. Слухай Н. В. Мовна символіка і міфопоетика текстів Тараса Шевченка / Н. В. Слухай, Ю. П. Мосенкіс. – К. : Видавничий дім А+С, 2006. – 168 с.
18. Смаль-Стоцький С. Т. Шевченко : Інтерпретації / С. Смаль-Стоцький. – Черкаси : Брама, 2003. – 376 с.
19. Смеречинський С. Нариси з української синтакси / С. Смеречинський. – Х. : Рад. шк., 1932. – 283 с.
20. Сулима М. Українська фраза : Коротенькі начерки / М. Сулима. – Харків, 1929. – 96 с.
21. Сулима М. Найяскравіші особливості фрази Шевченкового «Кобзаря» / М. Сулима // Червоний шлях. – 1924 – № 10.
22. Фененко М. В. Топоніміка України в творчості Тараса Шевченка / М. В. Фененко. – К., 1965. – 128 с.
23. Черторизька Т. К. Літературні антропоніми в творах Т. Г. Шевченка / Т. К. Черторизька // Мовознавство. – 1989. – № 2. – С. 30–34.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шевченко Т. Г. Кобзар. Повна ілюстрована збірка / Т. Г. Шевченко. – Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2009. – 717 с.

Л. М. Хрущ

ЕКСПРЕСИВНІ ГРАМАТИЧНІ МОДЕЛІ У СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ДРАМАТУРГІЇ (НА МАТЕРІАЛІ П'ЄСИ С ЮЗЕН-ЛОРІ ПАРКС "TOPDOG/ UNDERDOG")

Однією із найбільш актуальних мовознавчих проблем останніх років є дослідження категорії експресивності та семантики експресивно-маркованих одиниць. Варто зазначити, що експресивність як категорія розглядається в різних аспектах та може виступати стилістичним, прагматичним, мовленнєвим, семантичним або синтаксичним явищем. О. Александрова стверджує, що «експресивність як загальномовна категорія торкається всіх сфер і арсеналів мови» [1, с. 7].

Метою нашого дослідження є аналіз експресивно-маркованих граматичних моделей у сучасній американській драматургії. Ми спробуємо визначити граматичні моделі, котрі володіють потенційним експресивним зарядом, у яких експресивність виражається шляхом набуття певних відмінностей від нейтральних синтаксичних конструкцій.

Аналізована тема містить багато аспектів, які необхідно дослідити. Велике значення має, зокрема, визначення поняття експресивності. Експресивність є комплексною категорією мови, що наділена емоційністю, інтенсивністю та образністю. Експресивні елементи функціонують на різних рівнях мовної системи і становлять сукупність семантико-стилістичних ознак мовних одиниць, що виражають суб'єктивне ставлення мовця до змісту та адресата мовлення. [4, с. 591] Питання про експресивний синтаксис уперше сформулював Ш. Баллі, який трактував експресивний фактор обов'язковим компонентом будь-якого висловлювання. До проблем експресивного синтаксису звертались В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Ю.В. Ванников, С. М. Марич, Ж. Вандрієс, Л.І. Конюхова, О.В. Востоков та інші. Звертались до дослідження цієї проблеми і члени Празького лінгвістичного гуртка.

Щодо дослідження поняття експресивності в синтаксисі, то лінгвісти часто пов'язують експресивне з поняттям суб'єктивної модальності, розглядаючи окремі конструкції як спеціальні носії експресії. Варто відмітити, що ще в тридцять роки ХХ століття Виноградов В.В. висунув поняття суб'єктивно-експресивних форм синтаксису як засобу експресивної виразності. У своїх дослідженнях вчений трактує експресивне в синтаксисі як спеціальний засіб писемної мови, що супроводжується конструктивними змінами самого висловлювання.

Драматичний твір С'юзен-Лорі Паркс «Topdog/Underdog» є чудовим зразком використання афро-американського діалекту у літературі. Вживання письменницею великої кількості південноамериканських мовних традицій є, безсумнівно, необхідною умовою достовірного змалювання життя двох чорношкірих братів – неосвічених, бідних людей, які звикли заробляти собі на життя шахрайством в азартних іграх. Адже в мові відображаються життя, культура, побут її носіїв. Так, драма є яскравим прикладом використання у творі різноманітних експресивно-маркованих синтаксичних одиниць; з їх допомогою автор розкриває характери головних героїв, передає їхні емоції. У мові героїв п'єси часто зустрічаються характерні граматичні ознаки афро-американської говірки, Ебоніки.

Експресивні синтаксичні конструкції презентовані у драмі сегментованими,

парцельованими та приєднувальними конструкціями. Автор рідко використовує номінативні речення, оскільки як і всі драматичні твори, «Topdog/Underdog» написаний у формі діалогів та монологів та майже не містить описів; автор не вводить опис часу дії, місця, обставин та учасників мовлення. Експресивно забарвлений синтаксично-стилістичний прийом поділу речення допомагає драматургу створити атмосферу неофіційного спілкування та спонтанності мовлення, що є важливим елементом сучасної драматургії:

Booth: I got her a ring. Diamond [5, c. 10].

Lincoln: A little rich kid. Born on easy street, you know the type [5, c. 11].

Booth: ... Gathered around the dinner table. Like old times [5, c. 13].

Booth: We could be a team, man. Rake in the money! [5, c. 20]

Lincoln: Why he named us both. Lincoln and Booth [5, c. 24].

Booth: This week things is looking up. For both of us [5, c. 33].

Lincoln: And in thuh middle of all that, I can just sit and let my head go quiet. Make up songs, make up plans. Forget [5, c. 33].

Явище парцеляції є наслідком членування реченнєвої структури на кілька окремих висловлювань з метою наголошення виокремлених компонентів. Питання про те, які члени речення можуть парцелювати неоднозначно тлумачаться лінгвістами. Авторка часто використовує парцеляцію головних членів речення. У дослідженнях останніх років все більше утверджується думка проте, що парцельованим може бути будь-який член речення, але найчастіше парцеляції піддаються залежні члени речення. Передача висловлювання способом парцеляції призводить до утворення порцелянових конструкцій, які складаються з базової структури і парцелята, який завжди постпозиційний. Парцеляти завжди виконують функцію вираження підтекстової інформації та несуть на собі семантичне навантаження, оскільки вносять новий відтінок у зміст усього повідомлення.

Провідним у творі є процес сегментації, тобто вичленування окремого компонента речення з метою максимальної концентрації на ньому уваги. Це надає експресивно-розмовну тональність драмі та зближує її текст з розмовним мовленням.

Lincoln: So I waited until I could tell he really wanted it, the autograph, and I told him he could have it for 10 bucks [5, c. 11].

Booth: Cookie, she threw you out [5, c. 15].

Lincoln: Lets take one together, you and me [5, c. 92].

Варто зазначити, що важливою ознакою афро-американської говірки є наявність ритму та мелодики. Ритмічні повтори зустрічаються в діалогах між головними героями. Слова нагадують

такий собі ліричний реп. Ритм разом з алітерацією рухають ідеї головних героїв і нагадують приспів пісні. «*Watch me close watch me close now: who-see-thuh-red-card-who-see-thuh-red-card? I-see-thuh-red-card. Thuh-red-card-is-thuh-winner. Pick-thuh-red-card-you-pick-uh-winner. Pick-thuh-black-card-you-pick-uh-loser. Theres-thuh-loser, yeah, theres-thuh-black-card, there-thuh-other-loser-and-theres-thuh-red-card, thuh-winner*» [5, с. 7].

Повторення для С'юзен-Лорі Паркс є дуже важливим засобом, оскільки це – частина її особливого стилю 'rep&rev' (repetition and revision). Авторка прагне зробити мову мелодійною та ритмічною. Інколи її тексти нагадують репову композицію. Крім того, повторення має за мету виділити певний компонент мовлення, надати йому додаткового стилістичного значення. У п'єсі це ритмічне та музикальне повторення виражає нетерплячість, стурбованість, роздратованість, ненависть, іронічне ставлення героя до змісту речень.

Варто підкреслити, що С'юзен-Лорі Паркс часто використовує еліптичні речення. Еліпс підмета чи допоміжного дієслова набуває стилістичної коногації на лексико-семантичному рівні, реалізуючи свій стилістичний потенціал у формі стилістичних відтінків інтимності, невимушеності, неофіційності, які є характерними для драматичного твору. Письменниця використовує еліптичні конструкції з метою зменшення надмірності в мові, роблячи текст простим для читання та сприймання читачем:

Lincoln: Not completely [5, с. 9].

Booth: Better?

Lincoln: Not like weekends ... [5, с. 11].

Next time, bro [5, с. 12].

Неповні речення у творі є ефективним засобом, який характеризує головних героїв – їхню пряmlinійність, неосвіченість, інколи навіть вульгарність:

Booth: He talked to you?

Lincoln: In a whisper. Shoots on the left whispers on the right [5, с. 34].

Booth: You got a new job! Doing what?

Lincoln: Security guard [5, с. 88].

Аналізуючи драматичний твір С'юзен-Лорі Паркс «*Topdog/Underdog*», ми часто натрапляємо на граматично-експресивні структури, які утворилися в результаті трансформації експлікації. Такі моделі характеризуються повторенням підмета, другорядних членів речення, які використовуються для експресивного підкреслення дії, а також введенням формальних елементів вираження експресивності: часток, вигуків, звернень:

Lincoln: Nothing, I was like nothing [5, с. 90].

Booth: I got one for me and I got one for you [5, с. 28].

Lincoln: You didn't go back, Link, you got back, you got it back you got yr shit back in thuh saddle, man, you got back in business.

Booth: Sharp, huh? [5, с. 30].

Також, письменниця використовує у п'єсі незакінчені речення, проте в кінці письменниця ставить не три крапки, а тире:

Lincoln: They are talking about cutbacks at the arcade. I only been there 8 months, so – [5, с. 33].

У цьому випадку Лінкольн, один з головних героїв, висуває припущення, що скоро його звільнять з роботи. Використовуючи зміну пунктуації, С'юзен-Лорі Паркс виражає відчай та приреченість головного героя.

Ще однією експресивно-маркованою граматичною моделлю є односкладові окличні іменні, дієслівні та ад'єктивні речення. Такі речення, на відміну від слів та словосполучень, означають актуалізовану, тобто певним чином відповідну до дійсності ситуацію. Субстантивні речення не несуть описовий характер, а розкривають середовище життя двох неосвічених братів, підсилюють емоційну напруженість та спонтанність мовлення:

Lincoln: But then I got a look at him. A little rich kid [5, с. 11].

Lincoln: Fake beard. Top hat [5, с. 30].

Lincoln: They was all very nice. Very Polite [5, с. 89].

Booth: Sharp, huh?

Lincoln: Very sharp [5, с. 30].

Таким чином, найактивнішими репрезентантами експресивності на синтаксичному рівні постають експресивні конструкції: парцельовані, приєднувальні, сегментовані неповні речення, а також порушення порядку слів і закономірностей реалізації синтаксичних зв'язків. Використовуючи експресивно-марковані граматичні моделі, С'юзен-Лорі Паркс надає мовленню головних героїв образності, емоційності та інтенсивності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса (на материале англ. языка): учеб. пособие / Александрова О. В. – М.: Высш.шк., 1984. – 211с.
2. Висоцька Н. О. На перехресті цивілізації: Афро-американська драма як мультикультурний феномен / Висоцька Н. О. – Київ, 1997. – 218 с.
3. Івкова Н. М. Поняття про експресивність як граматичну категорію / Н. М. Івкова // Східнослов'янська філологія : зб. наук. праць ; вип. 17. Мовознавство. – Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2009.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685с.
5. Susan-Lori Parks *Topdog/Underdog*. – Duck Publishing House, 2002. – 112p.



Розділ 3. ЕТНОЛІНГВІСТИКА І ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ

Бердибай Шалабай

НЕСКОЛЬКО СЛОВ О КУЛЬТУРЕМАХ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА

Язык, культура и личность – эти три явления составляют первооснову антропологической парадигмы современных научных знаний. Все три фактора (язык – культура – личность) тесно взаимосвязаны: язык есть и продукт культуры и ее важная составная часть, и условие (способ) существования культуры, одновременно «язык существует только в душах, только в психике индивидов, составляющих данное языковое общество» [1].

Актуализацию проблемы выраженной дихотомией язык – культура возможно объяснить их исторической взаимосвязанностью.

Возникновение лингвокультурологии, научной дисциплины синтезирующего типа, зародившейся на стыке лингвистики и культурологи и исследующей проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [2], не только расширяет диапазон исследовательской идеи, но позволяет глубже и многосторонне осознавать ее возможности и резервы [3].

По Гумбольдту, язык, с одной стороны, и духовная и материальная культура с другой – оказываются соотносительными и неразрывно связанными и что при этом первый является национальной формой выражения и воплощения второй. Иначе – приобщаться к богатствам культуры люди могут лишь с помощью языка. Благодаря языку как системе значимых звуковых (графических) единиц происходит определенное, национальное «членение» действительности на «круги». Человек обязательно формирует определенную «картину мира» под влиянием языка, системы его единиц, находящихся в определенных отношениях.

Для изучения данного явления ученые выделяют в качестве лингвокультурологических единиц – лингвокультуремы. Лингвокультурема как комплексная межуровневая единица представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания [3, 5]. Слово (знак-значение) как языковая единица по своей структуре как бы составляет часть лингвокультуремы (знак –

значение – понятие – предмет): сфера первого ограничена языком, второго – распространяется на предметный мир. Лингвокультурема вбирает в себя, аккумулирует в себе как собственно языковое представление (форму мысли), так и тесно и неразрывно связанную с ним внеязыковую, культурную среду (ситуацию реалию), – устойчивую сеть ассоциаций, границы которой зыбки и подвижны. Поэтому слово-сигнал неизбежно будит в человеке, знающем язык, особую культурную коммуникацию, не только значение как намек, но и всю совокупность «культурного ореола» [4]. Формирование лингвокультуремы происходит постепенно в ходе погружения слова-знака в культурную среду с различного рода ассоциациями выходящими за пределы обычной языковой дефиниции.

Казахская лингвокультурема **ҚЫМЫЗ** (кумыс) получила следующие трактовки в словарях: қымыз (кумыс) – национальный целебный напиток из кобыльего молока» (Краткий казахско-русский словарь. Алма-Ата, 1991); «Кумыс – напиток из кобыльего молока» (Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1986).

Кумыс является древним национальным напитком казахов, как и других кочевых тюрко-монгольских народов: «С ним сотни трав делились сладким соком. Тек сквозь века напиток непростой, Вдыхая силу в прадедов далеких, Прабабок – наделяя красотой». Еще в 50-ом веке до нашей эры Геродот писал, что кочевники-скифы умеют делать из молока кобыл кумыс: они взбивают кобылье молоко в деревянных чанах, а затем сливают верхние слои, которые считают лучшей частью, в отдельные кадки. Люди тщательно охраняли секрет консервированного молока. О кумысе есть высказывания и последующих европейцев, путешествовавшие в казахские степья.

Кумыс укрепляет организм, способствует его обновлению, и именно поэтому из поколения в поколение он применялся казахами как одно из эффективных средств народной медицины.

У казахов первым угощением гостю был

кумыс. Спешивший путник, люди, разрешавшие спор между собой и т.д. могли отведают кумыса.

Казахские угощения – ритуалы «серне» («сірне»), «сауын айту» и др. непосредственно связаны с кумысом.

Ритуальные действия сопровождали и получение первых продуктов из кобыльего молока. Так, например, появление первого летнего кумыса отмечалось обрядовой трапезой, называемой «кумыс мурындык» (*Қымыз мұрындық*). Мурындык – заостренная с обоих концов палочка, продеваемая в носовую перегородку жеребенка, продолжающего сосать матку после рождения у нее новых жеребят – для того, чтобы отучить его. Казахская исследовательница Г.А. Кажгалиева культурологическую происхождению лингвокультуреми кумыс объясняет с скотоводческой, кочевой культурой казахов [4, 79].

Лингвокультурема «кумыс» является не только безэквивалентной языковой единицей, но она закреплена также в ритуалах и обычаях, пословицах и фразеологизмах и т.д. Вот некоторые примеры казахских пословиц, в которых фигурирует лингвокультурема кумыс: «Кто только кумыс не пьет, кто только к девушке не сватается» (қымызды кім ішпейді, қызды кім айттырмайды); «Если плохая лошадь обрастет гривой, то она не подпустит привязывать к себе торсык (посуда для кумыса); (если) плохой человек разбогатеет (обзаведется скотом), то он не подпустит к себе другого кочевника» (Жаман атқа жал бітсе, жанына торсық байлатпас; жаман адамға мал бітсе, жанына жуық қондырмас).

Кумыс воспет в народных песнях и сказаниях, в песнях современных авторов, в художественных произведениях писателей. Вот несколько примеров: «Гости в юрту его сошлись, /бьет ключом из сабы кумыс, /Остроумие в их кругу/ Возбуждает кумысный дух» (Абай, «Лето»). «К полудню, когда в ауле кончали привязывать жеребят, все жители собирались пить кумыс» (М. Ауэзов. «Путь Абая»). «Котан-жырау отпил небольшой глоток крепко настоянного кумыса, поставил на место раскрашенную деревянную чашу и снова взял в руки свой кобыз» (И. Есенберлин, «Кочевники»).

Следующая лингвокультурема «ат» (лошадь, конь), является одной из богатейшей, основополагающей лингвокультурологической символикой казахского языка. Это объясняется тем, что конь представляет собой олицетворение второго «я» казаха – кочевника. «Кочевник не мыслит себя без коня. Скакун – крылья джигита», – говорят в народе. «Ат жетпейтін жер жоқ» –

«Нет земли, которой бы не достиг конь». Конь для казаха – это и друг, и брат, и слуга, и наставник. С ним он делит свой хлеб, свои горести и радости. В седле спит, как в колыбели, в седле познает горечь поражения и славу победителя. Конь вывезет его из любой передраги, и он же дарит ему счастливый выигрыш. «Жігіттің сорлысын атты» *жолдысы теңейді* – «Неудачливого джигита везучий конь вывезет», то есть не все потеряно, если под седлом твоим настоящий скакун. Данные суждения убедительно подтверждаются примерами из фразеологического и паремнологического фондов казахского языка: а) ФЕ: *ат мініп, аспан асынып* (букв: сесть на коня и небо сделать себе защитой; связ. знач: совершить военный поход); *ат құлағында ойнау* (букв: играть на ушах лошади; связ. знач.: джигитовать, лихо скакать на лошади); *ат ойнату* (букв.: заставлять играть коня; связ. знач.: 1) высокомерно, кичливо относиться к кому-либо, издеваться; 2) наводить страх; *ат құйрығын кесіп кету* (букв.: подрезать хвост коню; связ. знач.: стать недругом, раз и навсегда растаться); *ат ұстар* (букв.: тот, кто будет держать поводья коня; связ.знач.: сын, наследник); *ат жалын тартып міну* (букв: сесть на лошадь, взявшись за гриву; связ. знач.: возмужать, повзрослеть) и др. б) Паремий (даются в переводе): Хороший конь – спутник человека; конный пешему доли своей не упустит; имя молодца либо конь прославит, либо жена; стригунок поможет добраться до коня, а конь до идеала; быстроногому коню и ветер – нагайка и др.

Нельзя не отметить и богатейшее казахское народное мифопоэтическое творчество, мифологические тексты, в которых конь дань второй по значимости фигурой человека, а иногда и равной ему: всегда рядом с Алпамыс батыром его верный друг, богатырский конь Байшубар; доверяет как себе коню Тайбурыл Кобланды батыр и т.д. В казахском эпосе прекрасный богатырский конь обладает даром человеческой речи, не редко дает дельные советы герою. Описание же бега «очеловеченного» коня - всегда одно из самых поэтичных мест в тексте эпоса. Преклонение, восхищение человека красотой, эстетикой бега коня (Тайбурыла) ощущаем мы, читая следующий отрывок из эпоса «Кобланды» (в переводе): Полетел Тайбурыл, как буран, \Что низвергнулся наземь с высот, \Вдоль ушей его катиться пот. \Он летит, и бугристой земли \ Он копытами не достает. \ По пути повстречает скалу- / Он скалу превращает в золу. \То не бег, то огромный полет, \ Приближает он дальнюю даль [5, 139].

Система цветообозначающих слов в том или ином языке имеет яркое культурологическое значение, либо в ней проявляется характер национальной культуры: образ жизни, обычай, традиции, история народа и т.д. «Культуроносный потенциал цветообозначений чрезвычайно богат, он придает в целом языку неповторимое своеобразие, недосказанность, становится причиной проявления многочисленных ассоциаций и коннотативных впечатлений» [4, 85].

В казахском языке «*қара*» (черный) имеет многозначное культурологическое содержание. А.Н.Кононов, обосновывая наличие лингвокультуры *қара* в названиях титула *Қара қаған* (великий каган), главной ставки хана *қара орда* приводит следующее объяснение: словом *қара* тюрки обозначали север, темное небо которого с яркой полярной звездой (темір қазық) служило основой для ориентации на местности для обозначения всего главного, великого, большого [6, 165]. Наверное, поэтому не случайно участие лингвокультуры *қара* в образовании личных казахских имен (*Қараман, Қарабас, Қаражан, Қарағұл*), образований многих казахских родов: *Қаракерей, Қаракесек, Қарабөрік, Қарабатыр* и т.д. В казахском мировидении смерть ассоциируется не только и не обязательно с черным цветом. «Юрту, в которой кто-либо умер, легко было отличить по внешнему виду: ее выделял среди других юрт прежде всего траурный флаг. И. Алтынсарин приводит описание траурной юрты казахов: «На левой стороне ее (юрты) ставят длинное копьё, которое конечностью (концом) выходит наружу. На самый верх копия привязывают большой платок, смотря по тому, если умерший – был молодой, то *красный*, если средних лет – *черный*, если старик – *белый*. Цель этого – чтобы приезжающий знал по выставленному знаку, кто в кибитке той умер и каких лет» [7, 37 - 38].

Вышеизложенное приводит к мысли о том, что положительный культурологический концепт лингвокультуры *қара* превалирует над отрицательным. Это положение находит свое подтверждение в содержании фразеологических оборотов, в составе которых имеется цветообозначение *қара*: *қара шаңырақ, қара қазан, қара саба, қара арман, қара кұш, қара тіл*. В перечисленных устойчивых оборотах лингвокультура *қара* несет следующую культурологическую нагрузку: понятия великого, главного, основного, большого, родного, настоящего, крепкого, сильного, могучего и т.д.

Вместе с тем отрицательное впечатление обеспечивает содержание таких казахских фразеологизмов с лингвокультурой *қара* в

составе, как: *жүрегі қара* (мейрімсіз): *басына қара салды* (аза тұтты, қайғырды): *жузі қара* (арсыз): *қара басты* (құдай ұрды): бетіне *қара танба басты* (айыптады, масқара қылды). Культурологический концепт данных устойчивых выражений несет понятия бездушного, траурного, недобросердечного, наказанного богом, рабского и т.д. Здесь же можно вспомнить, что извещение о смерти (в годы Великой Отечественной войны) называли *қара қағаз* (черная бумага). По мнению некоторых ученых, отрицательное содержание лингвокультуры *қара* могла приобрести не без влияния своего русского эквивалента *черный*: многовековое соседство не могла не дать соответствующих результатов [4, 89].

Что касается лингвокультуры *ақ* (*белый*), то в ней в казахском языке отсутствует негативная культурологическая символика. О. Т. Молчанова подчеркивает сакральный характер белого цвета у тюрков и в пример приводит факт жертвоприношение небу ягнятами белой масти [8, 39]. И. В. Стеблева отмечает, что из 14 упоминаний масти коня Кюльтегина (в произведении древнетюркской словесности «Большая надпись в честь Кюльтегина») 11 приходится на светлую масть (8 раз белый конь, 3 раза – серый) [9, 28]. Таким образом, победоносные сражения Кюльтегина, происходящие, как и другие военные действия тюрков, при покровительстве богов (Неба, Умай, Священной земли - воды), связываются, главным образом, с конями белой и серой масти, и следовательно, с добрым, положительным началом в тюркской системе религиозно-мифологических представлений. Хроматоним *ақ* участвует в образовании личных имен (мужских и женских): *Ақтоты, Ақерке, Ақтай, Аққозы, Ақбота* и др., в образовании названий многих казахских родов: *ақарыс, ақбота, ақсақал, ақсопы, ақбура* и др. Понятия чистоты, справедливости, благодушие, нравственности содержит в себе культурологический концепт следующих фразеологизмов: *ағынан жарылды* (от души, открыто высказал); *ақ бата* (благословение); *ақ жүрек* (душа нараспашку); *ақ көңіл* (простодушный); *ақ жарқын* (жизнерадостный); *ақ көз* (безоглядный, не думает об опасности) и др.

Лингвокультура *көк* занимает особое место в казахском мировосприятии, его семантический спектр весьма широк: называет русские цвета *синий, голубой*, а также *зеленый*. Культурологический концепт тоже отличается соответственно чрезвычайной емкостью. Данная лингвокультура несет на себе печать

доисламской веры тюрков – тенгрианства. Древние тюрки поклонялись Небу, Богу Неба – Көк Тәңірі. Не случайно, видимо, хроматоним *Көк* имеет омоним, называющий небо. И в таких фразеологизмах, как: *күлі көкке ұшты* (разбито, уничтожено); *төбесі көкке жетті* (чрезмерное радость); *көктен сұрағаны жерден табылды* (нашел то, что искал) и др. Лингвокультурема *көк* имеет отношение к *Көк Тәңірі* (Богу Неба). Цветообозначение *көк* также связано с легендой о происхождении тюрков от синей волчицы (көк бөрі). С ней в свою очередь связано образование такого оборота, как: *көк түрік*. Отсюда следующие устойчивые выражения: *көкжал қасқыр*, *көкбөрі*. Это культурологическая нагрузка хроматизма *көк* не могла не сыграть своей решающей роли при определении цвета национального флага Казахстана: он цвета неба. Положительный культурологический концепт лингвокультуремы *көк* задействован и в следующих фразеологических оборотах, как: *тамағы тоқ*, *көйлегі көк* (сытый, незабоченный); *көк мойын* (прекрасно, красивый); *көк сеңгір* (высоко, самая высокая вершина горы) и т.д.

Подытоживая, еще раз отметим, что экстралингвистические факторы, определяющие культурологический концепт цветообозначающих слов в составе фразеологизмов, зависят от жизненных традиций, устоев, истории, материального производства, происхождения народа, его религиозных воззрений и менталитета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодуэн де Куртэне И.А. *Избранные труды*. – М., 1963. Т.2.
2. Маслова В.А. *Введение в лингвокультурологию*. – М.: Наследие, 1997.
3. Воробьев В.В. *Лингвокультурология (теория и методы)* – М.: изд-во РУДН, 1997.
4. Кажгалиева Г.А. *Культурологический аспект в работе над художественным текстом*. Алматы: ИИА «Айкос», 2000.
5. *Кочевники. Эстетика: Познание мира традиционным казахским искусством*. Алматы: Гылым, 1993.
6. Кононов А.Н. *Семантика цветообозначений в тюркских языках. Тюркологический сборник*, 1975. – М., 1978.
7. Шаханова Н. *Мир традиционной культуры казахов*. – Алматы, 1998.
8. Молчанова О.Т. *Прилагательные семантических полей «Черный цвет» и «Белый цвет» в онамастике алтайцев // Советская тюркология*, 1985. – №3.
9. Стеблева И.В. *К вопросу о комплексном изучении древнетюркской культуры // Советская тюркология*, 1976. – №4.

О. І. Кретьова

СПОСОБИ ЗАПОВНЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ І МОВНИХ ЛАКУН ПРИ ПЕРЕКЛАДІ

Іноземна мова – це реальний засіб спілкування між людьми різних країн, засіб пізнання світу і популяризації своєї культури. Переклад з іноземної мови як комунікативний процес вимагає від перекладача певного рівня мовної, мовленнєвої і соціокультурної компетенції. Вивченню цієї актуальної для сучасної лінгвістики, лінгводидактики і перекладознавства проблеми присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених-лінгвістів, зокрема О.В. Федорова, В.Н. Комісарова, О.Д. Швейцера, Л.С. Бархударова, Я. Й. Рецкера, Л.К. Латишева, Р.К. Міньяр-Белоручева, Л.Д. Нелюбіна, К. І. Чуковського, Л.О.Черняхівської, Р. Зорівчак, В. Радула, В. Корунця, О. Селіванової, Г. Єгера, Ю. Найди, К. Райс, В. Вілсса, О. Каде, П. Ньюмарка, А. Нойберта та ін.

Заслуга формулювання ідеї лакунарності по праву належить ще радянській (далі російській і українській) лінгвістиці. Типологія лакун і способи їх елімінації розробляються такими ученими, як Г.В. Бикова, Є.М. Верещагін, І.Ю. Марковіна, З.Д. Попова, Ю.О. Сорокін, Ю.Ю. Степанов, І.А. Стернін, С. Г. Тер-Мінасова та ін. У їхніх працях по-новому осмислюється одна з найскладніших фундаментальних проблем сучасного мовознавства: співвідношення мови і мислення і робиться висновок про те, що не існує жорсткого зв'язку між поняттям і мовною формою його вираження, як вважалося раніше. Поняття не завжди вербалізується, воно може існувати й імпліцитно в національній культурній картині світу, оскільки «язык фиксирует далеко не всё, что есть в национальном видении мира, но способен описать всё» [3, с. 48]. Тому зв'язок вивчення розходження національних лінгвокультурних систем і способів подолання подібних розходжень є пріоритетним напрямом у теорії лакунарності.

Слід зазначити, що більшість учених висловлюють думку про необхідність навчання майбутніх перекладачів іноземним мовам у неподільній єдності з вивченням специфіки суспільного і культурного життя як своєї країни, так і країни, мова якої вивчається. На жаль, нині науково обґрунтовані методики професійної підготовки перекладачів у нашій країні в умовах мовного ВНЗ лише створюються. А сучасний процес навчання майбутніх філологів-перекладачів передбачає зміщення акцентів у викладанні

іноземної мови з розвитку виключно комунікативних умінь на формування готовності до забезпечення насамперед діалогу культур у процесі перекладу. Цей діалог часто виявляється утрудненим через наявність прогалів у комунікації, що викликані великою кількістю *соціокультурних і мовних лакун*, які мають різні характер і причини виникнення.

Різноманітні напрямки сучасної науки про мову займаються вивченням такого специфічного явища, як **лакуна** (від *лат. lacuna* – пробіл, прогалина). Так, когнітивна лінгвістика розглядає лакуну як неспівпадіння у формуванні мовної картини світу (МКС) у результаті пізнавальної діяльності різних народів. Етнопсихолінгвістика вивчає особливості поведінки людей, що належать до різних лінгвокультурних спільнот.

Ми загалом притримуємося концепції лакун, запропонованої Ю. О. Сорокіним, І.Ю. Марковіною, Г.О. Антиповим, О.А. Донських, включно з новим, недостатньо дослідженим аспектом різноманітних типів лакун – *соціокультурним*. У сучасній науці можна зустріти наступну класифікацію соціокультурних лакун:

1) *суб'єктивні лакуни*, які відображають національно-культурні особливості комунікантів, що належать до різних лінгвокультурних спільнот (виникають у результаті неспівпадіння національно-психологічних типів учасників комунікації);

2) *діяльнісно-комунікативні лакуни*, які відображають національно-культурну специфіку різних видів діяльності в їх комунікативному аспекті (відображають специфіку різних видів діяльності, характерних для того чи іншого етносу. Особливу групу поведінкових лакун складають *побутові або рутинні лакуни*, що вказують на традиційний спосіб життя, звички, особливості побуту – на те, що називають повсякденною поведінкою носіїв деяких культур (наприклад, фігури замовчування, табу тощо);

3) *текстові лакуни*, які виникають через специфіку тексту як інструмента спілкування; специфіку тексту можуть складати зміст, форма відтворення чи сприйняття матеріалу, орієнтація на певного реципієнта, поетика автора тощо;

4) *лакуни культурного простору* (культурного ландшафту), якщо розглядати процес спілкування в широкому сенсі, або ж *лакуни культурного інтер'єру*, якщо розглядати той чи інший конкретний комунікативний акт. Такі лакуни ще називають етнографічними, оскільки вони вказують на своєрідність побутового способу життя в різних культурах і служать характеристикою предметів домашньої

обстановки. Лакуни культурного фонду вказують на неспівпадіння в системі понять, яку мають представники різних лінгвокультурних спільнот, оскільки культурний фонд охоплює систему знань, цінностей, пріоритетів, до яких часто апелюють представники певної лінгвокультурної спільноти і які загалом часто відносять до фонових знань.

Лакуни, що відображають специфіку тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти, є перешкодою в навчанні перекладачів іноземним мовам. Однак практика міжкультурного спілкування свідчить про існування різноманітних способів подолання труднощів, які створюються національно-специфічними розбіжностями контактуючих культур. Г.О. Антипов, О.А. Донських, І. Ю. Марковіна, Ю.О. Сорокін виокремлюють два способи елімінування соціокультурних лакун: *заповнення і компенсація*.

Заповнення лакун – це процес розкриття смислу деякого поняття (слова), що належить чужій для реципієнта культурі. Заповнення може бути різної глибини, що залежить від характеру лакун, від типу тексту, в якому лакуна існує, а також від особливостей реципієнта, якому адресований текст. Одним із найпоширеніших способів заповнення лакун, наприклад, у публіцистичному тексті (газетні, журнальні статті, нариси), мета якого – продемонструвати фрагмент незнайомої читачеві культури, на думку названих вище учених, є переклад національно-специфічного елемента, що зберігається в тексті. У вітчизняній практиці навчання іноземним мовам вирізняється ще один спосіб заповнення лакун за допомогою приміток у кінці книги, які вибірково пояснюють складні для розуміння національно-специфічні елементи тексту.

Другий спосіб елімінування соціокультурних лакун – *компенсація*, де основним завданням є зняття національно-специфічного бар'єра. Одним з простих видів компенсації лакун у тексті, який представляє мовою реципієнта деякий фрагмент чужої культури, є використання автором тексту реалії, яка допомагає зрозуміти чужу реалію чи ситуацію. Опорним елементом компенсації може бути і літературна цитата чи посилання на добре відомий читачеві твір вітчизняної літератури, які допомагають точніше зрозуміти характер феномену чужої культури і викликати потрібне до нього ставлення.

І, нарешті, ще один спосіб заповнення лакун, особливо соціолінгвістичних, метод *калькування*.

У роботі перекладача, як і в інших областях людської діяльності, зустрічаються свої підводні камені, через які текст, перекладений іноземною мовою, втрачає ту функцію, яку він виконував від

початку. Саме тому практично неперекладними будуть, наприклад, анекдоти про письменників Даниїла Хармса.

Однією з основних причин неперекладності є безеквівалентність мовних одиниць мови оригіналу і мови перекладу. Наприклад, прислів'я найбільш яскраво ілюструють розбіжності лексичного фону слова в різних мовах, але є й випадки, коли естетичне освоєння фонових слів, пов'язаних з різними життєвими реаліями, створюють незручності при перекладі.

Так, Є. М. Верещагін і М. Г. Костомаров наводять приклад із поеми А. Ахматової «Реквієм» [1, с.122]:

...Чтоб я увидела верх шапки голубой
И бледного от страха управдома.

У двомовному (англо-російському) виданні віршів Ахматової (М., 1988) «голубая шапка» (the blueness of that cap) прокоментована так: «a reference to the uniform of NKVD (Internal Security) agents», тобто натяк на форму агентів НКВС.

У свою чергу В.Н. Крупнов виділяє особливі групи слів, пов'язані з культурою носіїв мови оригіналу (МО), які утруднюють переклад або ж узагалі унеможливають його [2].

1. Фразеологізми. Це такі словосполучення, загальне значення яких не виводиться із самостійних значень кожного слова, що входять до його складу. Як відомо, ця властивість фразеологізмів називається ідіоматичністю [3]. У багатьох фразеологізмах втрапився прямий смисл словосполучення, пересічний носій мови не сприймає цей смисл і використовує тільки ідіоматичне значення (как зеницу ока, турусы на колёсах). Дослівно перекладати такі фразеологізми, звичайно, не можна, але підібрати еквівалент у мові перекладу (МП) можна і реально. Труднощі з перекладом можуть виникнути тоді, коли фразеологізм має аналог лексичного фону: «мамаево побоище» – це не лише безлад удома, але і нагадування про тривалий період в історії Русі, пов'язаний зі звільненням від монголо-татарського іга. Якщо ми перекладемо цей вираз англійською за допомогою фразеологічного звороту «in a scrapes», то буде передано лише значення «безлад», друге ж значення можливо передати тільки за відповідних пояснень.

2. Сленг. При перекладі сленгу важливою є не тільки передача значення слова чи виразу, але і відповідного експресивно-емоційного забарвлення. Однак буває так, що поняття, виражене сленговим словом у МО, відсутнє в МП. Наприклад, німецьке слово *Okofeak* означає

людину, у якої стремління захищати довкілля переросло у нав'язливу ідею. В українській і російській мовах це поняття відсутнє, тому перекласти його можна лише описово, при цьому частково втратиться зневажлива конотація.

3. Побутові реалії. Наприклад, назва напоїв і страв. Таким чином, слово *пельмени* можна просто не перекладати, а калькувати, варіанти чого і пропонує більшість двомовних словників (тобто у МП воно буде запозиченим – *pelmeni*, *пельмені*), а можна замінити назвою схожої страви, яка існує у МП, і перекласти, наприклад, словами *ravioli* чи *Maultaschen*, що не зовсім відповідає характеру страви, оскільки равіолі – це італійські макаронні вироби з тіста з різноманітною начинкою. Аналогом «*равіолі*» в російській кухні є «*пельмени*», але на відміну від пельменів, равіолі можуть бути десертом, тобто із солодкою начинкою із фруктів чи ягід. І в цьому плані український аналог «*вареники*» буде більш близьким поняттю «*равіолі*», оскільки вареники передбачають також і фруктову, і сирну начинку, на відміну від пельменів, і також можуть бути подані як десерт. Велику групу побутових реалій становить лексика, яка стосується назв народних музичних інструментів, начиння, прикрас, танців, ігор тощо. В.Н. Крупнов розглядає такі суто російські поняття, як *былина*, *изба*, *тройка* (*лошадей*) з точки зору перекладу англійською мовою. Переклад цих безеквівалентних одиниць здійснюється або шляхом транскрипції (*bylina*, *izba*, *troika*), що часто супроводжується поясненням у дужках, або шляхом перекладу (*legend*, *peasant's house*, *cottage*, *cot*, *hut*). [2, с.151–152].

4. Рекламні реалії. Існує чимало прикладів з мови реклами, план смислового змісту яких складно упіймати, оскільки будь-яка реклама розрахована на внутрішній ринок. Невипадково говорять про особливу «мову реклами», а транснаціональні корпорації мусять турбуватися, аби рекламний слоган компанії був адекватним культурним реаліям країни, в яку просувається той чи інший товар.

Ця проблема досягнення еквівалентності перекладу пов'язана саме із *соціокультурною неперекладністю*. Саме з цієї причини часто видається неможливим зберегти і форму, і зміст тексту при перекладі.

Таким чином, лакуни, будучи за своєю суттю національно-специфічними, найбільшою мірою відображають особливості менталітету і тільки *когнітивний* і *ціннісний* підходи здатні забезпечити освоєння майбутнім перекладачем іншокультурної дійсності та її моральні оцінки. Адже через їх посередництво реалізуються

категорії, якими мислять носії лінгвокультури, і ті рамки, в які вони поставлені для усвідомлення й інтерпретації оточуючого світу.

Проблема ж культурної неперекладності полягає насамперед у різниці менталітетів і життєвого досвіду націй. К. Д. Ушинський колись писав: «У мові одухотворюється весь народ і вся Батьківщина...». І хоча професійна перекладацька установка завжди орієнтована на те, що завжди можна досягти функціональної еквівалентності тексту перекладу текстові оригіналу, все ж чимало мовних нюансів залишається безповоротно втраченими, якщо читати літературу не в оригіналі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Верещагин Е. М. Язык и культура (лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного) / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Русский язык, 1990.*
2. *Крупнов В. Н. В творческой лаборатории переводчика / В. Н. Крупнов. – М., 1976.*
3. *Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / Тер-Минасова С. Г. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 261 с.*
4. *Graf A. E. 6000 deutsche und russische Sprichwoörter, Veb Max Niemeyer Verlag, Halle, 1968.*

И. Н. Литвин

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПОТЕРИ В УКРАИНСКОМ ПЕРЕВОДЕ РОМАНА И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА «ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬЕВ»

О романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» Константин Симонов писал так: «В романе много молодого, задорного, брызжущего через край юмора. В иных местах этот по-марк-твеновски здоровый и щедрый юмор доходит до преувеличений, стоящих на грани вероятного. Однако за редкими исключениями авторам почти никогда не изменяет чувство меры, их разноплановый, пестрый роман во всем его сложном переплетении сатирических и комических элементов остается произведением цельным, написанным единым почерком и единым дыханием» [6, с. 13–14]. Сохранить эту цельность, сатирическое и юмористическое начало – дело необычайной трудности для переводчика.

Цель статьи: анализ стилистических потерь при прагматических фигуральных и фразеологических трансформациях в украинском

переводе романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев».

Е. А. Селиванова выделяет в отдельную группу формально-содержательные трансформации с прагматическим компонентом, предполагающие смену формы и содержания единиц в тексте, текстовых фрагментов с целью сбалансированного прагматического влияния перевода на своего читателя [5, с. 467]. Основой выделения данного типа трансформаций является концепция динамической эквивалентности Ю. Найды, который видел необходимость использования переводческих трансформаций для достижения равноценного влияния на адресатов текста оригинала и перевода. Ф. Шлейермахер также предлагал разделять два метода перевода: парафраз и свободный перевод. Цель последнего – произвести одинаковое впечатление на читателей оригинального и переводного текстов, отказавшись от соответствия содержания определенных их фрагментов. А. Нойберт рассматривал четыре типа прагматических соотношений при переводе: от самой высокой переводимости в прагматическом понимании до невозможности передачи прагматики оригинала (самую высокую степень переводимости имеют научные и технические тексты) [5, с. 467].

По мнению Е. А. Селивановой, сохранение прагматической ориентации текста перевода важно при передаче концептуально весомого стилистического приема или комплекса фигур, обуславливающих стилистический принцип выдвижения как способ формальной организации текста, предполагающей концентрацию внимания читателя на определенных элементах сообщения, вызывающие удивление своей неожиданностью, непредсказуемостью с целью подчеркивания, выделения определенной мысли. Такого типа прагматические трансформации Е. А. Селиванова называет фигуральными [5, с. 467].

Юмористическое и сатирическое звучание романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» создается различными приемами, характеризующими индивидуальный стиль авторов – каламбурами, пародиями, ироническим словоупотреблением, стилевыми контрастами, индивидуально-авторскими метафорами и т.п. Следовательно, передача комического становится важнейшей составляющей переводческой стратегии романа. К сожалению, переводчик романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» М. Пылинская не избегает стилистических потерь, которые часто

объясняются объективными причинами: системными различиями двух языков, различием культур, онтологий двух народов, программ интерпретации читателей оригинала и перевода; а иногда являются и результатом субъективного выбора переводчика.

Авторы романа «Двенадцать стульев» для создания юмористического эффекта используют архаизмы, что приводит к стилистическому контрасту – соединению в одном высказывании разговорного и высокого стилей: *Вы сошли с ума! – воскликнул Бендер и сейчас же сомкнул вежды* (1, с. 34) – устаревший старославянизм *вежды*, поддержанный книжной (высокой) лексикой *воскликнул*, *сомкнул*, на фоне нейтральной (или разговорной) звучит комично. В переводе (– *Ви з'їхали з глузду! – скрикнув Бендер і одразу ж склепів сонні повіки* (2, с. 39)) устаревшее слово *вежды* заменяется стилистически нейтральным *повіки*, что приводит к утрате комического.

Словесная игра, построенная на сочетании лексики различных стилей в одном высказывании, наблюдается в следующем фрагменте романа: *Денег нет? А переплачивать на извозопромышленников есть деньги?* (1, с. 117) // – *Грошей нема? А переплачувати на візників є гроші?* (2, с. 89). В данном фрагменте окказиональный композит *извозопромышленники* (книжный стиль отражает претензию персонажа на пафосность речи, что служит созданию юмористического эффекта) заменен стилистически нейтральным *візники*.

Наполнены иронией следующие строки романа: *Потом привезли кирпич, и появились настоящие строительные рабочие* (1, с. 117). Здесь и ироническое *настоящие*, и намек на канцелярщину *строительные рабочие* (ср.: с возможным для данного контекста общеупотребительным, стилистически нейтральным словом – *строители*, эквивалент которого и использует переводчик, теряя при этом сатирический эффект: *Потім привезли цеглу, і з'явилися справжні будівельники* (2, с. 89)). Однако в другом фрагменте перевода компенсирует потерю: *Сыщики сбились с ног* (1, с. 110) // *Агенти розшуку збилися з ніг* (2, с. 84).

К потере образности приводит опущение в переводе: *У самой землянки выперлось из-под земли целое семейство белых грибов-толстобрюшек* (1, с. 113) // *Біля самої*

землянки виткнулась з-під землі ціла сім'я білих грибів (2, с. 86). Опущение приложения *толстобрюшек* и неудачная замена коннотативно окрашенного глагола *выперлось* нейтральным *виткнулась* не способствуют сохранению юмористического эффекта в переводе.

Одной из важнейших текстовых категорий является категория связности. В переводе следующего фрагмента образная связность соседних предложений утрачивается: *Это был кипучий лентяй. Он постоянно пенился* (1, с. 61) // *Це був запальний ледар. Він завжди пінився* (2, с. 62). Трансметафоризация (*кипучий – запальный*) в переводе разрывает причинно-следственную связь фрагмента оригинала. Переводчик не использует один из словарных эквивалентов (*кипучий – кипучий, кипящий* [3, с. 390]), сохраняющих стилистически значимую в данном случае образную связность [1].

На страницах романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» можно встретить «ультраревOLUTIONные» названия, порожденные нэпом: *Союз меча и орала* (1, с. 89) – тайный союз, организованный Остапом Бендером – достаточно традиционное для всякого рода подобных организаций название, читателями романа «Двенадцать стульев» воспринимается иронически. В качестве производящей основы для слова *орало* напрашивается не древнерусский глагол *орати* (пахать), а современный просторечный глагол *орать* – «громко кричать». В результате мерцающего значения лексемы *орало* сатирическую окраску приобретает и все название союза, которое включает в себе ироническую оценку его деятельности, состоявшей из бессмысленной болтовни, громких пустых фраз. Переведенное на украинский язык название общества *Союз меча і рала* (2, с. 99) теряет свою сатирическую окраску: ассоциации, возникающие при чтении оригинала, скорее всего, не появятся при чтении перевода.

Особую переводческую проблему составляет перевод фразеологических единиц, сохраняющих, по определению Е. А. Селивановой, «в устойчивой форме представления этноса о мире, культурную, историческую и мифологическую интериоризацию действительности и внутреннего опыта народа» [4, с. 11]. Фразеологизмы являются своеобразной этнокультурной рефлексией говорящего в коммуникативной ситуации, поскольку он сознательно или несознательно соотносит личное эмоционально-оценочное

отношение и ценностную ориентацию с содержанием знака, а образное содержание оборота с эталонами и стереотипами национально-культурного восприятия и понимания мира [4, с. 9].

В украинском переводе романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» наблюдаются потери при передачи фразеологизмов: *Это от отсутствия технических навыков. Не будьте божьей коровой* (1, с. 89) // – *Це через брак технічних навичок. Не будьте невинним ягнятком* (2, с. 68). *Божья корова* – это авторская трансформация русского фразеологизма *божья коровка* – «Тихий, безобидный, не умеющий постоять за себя человек» [7, с. 208]. Переводчик останавливается на украинском эквиваленте узуального фразеологизма (*божья коровка* – *невинне ягнятко*), а не индивидуально-авторского; при этом утрачивается игра слов, построенная на омонимии знака *коровка* – это и уменьшительное от слова *корова* (животное), и компонент наименования насекомого *божья коровка*. На семантико-стилистическом уровне данный прием определяется как мерцающее значение (Хахам) – «семантическое явление актуализации в слове при его употреблении в тексте одновременно двух и более значений, что способствует созданию определенного стилистического эффекта» [4, с. 238]. Возможным вариантом перевода было бы соответствие *невинна вівця*.

Ипполит Матвеевич шел, с интересом поглядывая на встречных и поперечных прохожих (1, с. 68) // *Иполит Матвійович ішов, цікаво поглядаючи на зустрічних перехожих* (2, с. 53). В «Украинско-русском и русско-украинском фразеологическом словаре» зафиксировано соответствие: *встречный и поперечный* – *кожний (кожен) стрічний* [2, с. 261]. Сохраняя общий смысл, перевод утрачивает игру слов, которая создается в оригинале благодаря мерцающему значению – употреблению сочетания слов *встречные и поперечные* одновременно во фразеологическом значении – «всякий, любой без разбора человек» [7, с. 85] и буквальном, при этом комический эффект усиливается сочетаемостью с информативно избыточным в данном контексте словом *прохожих*.

При переводе окказионального фразеологизма с экспрессивно-эмоциональным значением переводчик использует калькирование – покомпонентный перевод: *А «Нимфа», туды*

ее в качель, разве товар дает! – *заволновался Безенчук* (1, с. 16) // – *А «Німфа», туди її вгойдалку, хіба товар дає!* – *захвилювався Безенчук* (2, с. 15). Калькирование, по нашему мнению, неуместно, удачным аналогом был бы один из эмоционально-экспрессивных разговорных украинских фразеологизмов типа *хай їй цур, хай їй грець, хай їй абищо, хай їй всячина*, или более радикальный – *трясця її матері*, употребляющийся для выражения неодобрения чего-либо.

Таким образом, для сохранения функционально-коммуникативной эквивалентности художественного текста и его перевода важно сбалансированное регулятивное прагматическое влияние текстов оригинала и перевода на своих реципиентов. Потеря или модификация определенной стилистической фигуры влияет на образность и выразительность текста перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров Т. Л. Ошибочные переводческие трансформации в украинском переводе романа И. Ильф, Е. Петров «Двенадцать стульев» / Т. Л. Бодров // *Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка-2013»* : зб. матеріалів XV Всеукраїнської наукової конференції молодих учених. – Серія Філологічні науки. Соціальні комунікації. – Черкаси : Брама-Україна, 2013. – С. 409.
2. Олійник І. С. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний словник / І. С. Олійник, М. М. Сидоренко. – К. : Радянська школа, 1978. – 447 с.
3. Російсько-український словник / за ред. В. В. Жайворонка. – К. : Абрис, 2003. – 1424 с.
4. Селіванова О. О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти) / Селіванова О. О. – К.–Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.
5. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке. Монографічне видання / Селіванова О. О. – Черкаси : Ю. Чабаненко, 2012. – 488 с.
6. Симонов К. Предисловие // И. Ильф, Е. Петров *Двенадцать стульев*. – М. : Правда, 1987. – С. 3–14.
7. *Фразеологический словарь русского языка* ; под ред. А. И. Молоткова. – М. : Русский язык, 1986. – 543 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

1. Ильф И. *Двенадцать стульев* / И. Ильф, Е. Петров. – Коми, 1970. – 396 с.
2. Ильф И. *Дванадцять стільців. Золоте теля* : Романи / И. Ильф, Е. Петров ; пер. з рос. М. Пилинської, Ю. Мокрієва. – К. : Дніпро, 1989. – 598 с.

Н. Ф. Мирзаева

ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ ИСПАНСКОГО И УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКОВ: РЕЧЕВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ

Испанский язык – один из официальных языков ООН. Овладение испанским языком как иностранным должно осуществляться и на уровне профессиональной деятельности индивида. Для этого необходимо знать язык и как образную систему. Развивающиеся международные связи Узбекистана настоятельно требуют подготовки специалистов свободно владеющих иностранными языками, в том числе и испанским языком как одним из наиболее распространенных языков в современном мире. В связи с этим интерес к испанскому языку в Республике Узбекистан становится всё более актуальным. Для более эффективного обучения студентов узбеков испанскому языку необходимо разработать эффективную методику обучения учитывая проблемы, с которыми студенты сталкиваются в процессе изучения испанского языка. Одной из таких проблем является проблема речевой *интерференции*. Интерференция [от лат. inter между + ferens несущий, переносящий]. Это результат взаимодействия языковых систем, в сознании индивида, т.е отрицательное воздействие системы родного и неродного языков на процесс овладения неродным языком. Выражается это в отклонениях от нормы и системы второго языка в процессе речеобразования.

Интерференция может быть межъязыковой и внутриязыковой. Межъязыковая интерференция возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место в процессе осуществления всех видов речевой деятельности на изучаемом языке. Внутриязыковая интерференция проявляется в том, что ранее сформированные и более прочные навыки родного языка взаимодействуют с новыми приобретаемыми навыками, что и приводит к ошибкам [8, с. 23].

М. Джусупов пишет: «Изложенные взгляды на интерференцию касаются языка в целом, то есть интерференции на всех уровнях языковой системы. На каждом же уровне языка интерференция проявляется в соответствии с особенностями фонетики, лексики, грамматики, стилистики контактирующих языков, поэтому при контактировании одного языка с разными языками, интерференция в каждый раз разная, как

в целом, так и отдельно на каждом ярусе языка» [2, с.148].

Традиционно считают, что межъязыковая интерференция это результат отрицательного влияния особенностей родного языка на процесс овладения неродным языком. М. Джусупов считает, что интерференция в речи на неродном языке это результат влияния как особенностей родного языка, так и особенностей изучаемого (неродного) языка. Например, в тюркоязычной аудитории вместо губно-зубного звука [ф] произносят губно-губной звук [п]: футбол [п] утбол, фартук [п] артук. Объясняется это тем, что в данном случае такая произносительная ошибка, с одной стороны это результат отсутствия губно-зубного согласного в родном языке, а, с другой стороны, присутствие губно-зубного согласного в неродном (изучаемом) языке [см. подробно Джусупов 1991:149, 2008;]

Практика преподавания испанского языка в узбекской аудитории показывает что, интерференция проявляется и в процессе овладения количественными числительными. Например, количественные числительные испанского и узбекского языков от 1 до 22:

1. Uno / Бир 2. Dos / Икки 3. Tres / Уч 4. Cuatro / Тўрт 5. Cinco / Беш 6. Seis / Олти 7. Siete / Етти 8. Ocho / Саккиз 9. Nueve / Тўққиз 10. Diez / Ўн 11. Once / Ўн бир 12. Doce / Ўн икки 13. Trece / Ўн уч 14. Catorse / Ўн тўрт 15. Quince / Ўн беш 16. Diez y seis / Ўн олти 17. Diez y siete / Ўн етти 18. Diez y ocho / Ўн саккиз 19. Diez y nueve / Ўн тўққиз 20. Veinte / Йигирма 21. Veinte y uno / Йигирма бир 22. Veinte y dos / Йигирма икки.

Числительные от 11 до 15 в испанском языке имеют свою форму, которая нехарактерна узбекскому языку. Покажем это при помощи следующей схемы.

$$\begin{array}{l}
 \text{Ўн (10) + бир (1) = ўн бир (11)} \\
 \text{Diez (10) + uno (1) = diez y uno (11)} \\
 \text{Diez (10) + uno (1) = once (11)}
 \end{array}
 \quad \begin{array}{c}
 \leftarrow \\
 \leftarrow \\
 \leftarrow
 \end{array}
 \quad 11$$

В образовании этих числительных есть серьезные различия, которые и являются причиной интерференции. Различия заключаются в том, что в узбекском языке количественные числительные образуются как словосочетания, а в испанском языке и как одно слово, и как словосочетания. Именно поэтому студенты узбекской аудитории такие числительные как 11, 12 и т.д. пишут и произносят только как два слова. Такие речевые ошибки в испанской речи студентов узбекской аудитории подтверждают высказывания Ю.А.Жлуктенко:

«Явлением лексической интерференции

следует считать все вызванные межъязыковыми связями изменения в составе лексического инвентаря, а также в функциях и употреблении лексико-семантических единиц, в их смысловой структуре» [4, с.129].

Для преодоления интерференции в речи на втором языке необходимо создать специальную систему учебно-языковых заданий предназначенную для преодоления причин интерференции, в которой присутствовали бы тренировочные упражнения, вбирающие в себя как особенности языковой степени, так и особенности языковой динамики. Вторые речевые упражнения должны доминировать над первыми (языковыми) упражнениями. Такой подход будет способствовать овладению студентами неродным языком как системой систем, так и видами и речевой деятельности.

Например:

Упражнение №1.

Escribe estas cifras con letras. Escribe las
dadas cifras por escrito.

- a) 5 b) 2 c) 27 ch) 15 d) 11
e) 14 f) 3 i) 12 j) 14 l) 13

Упражнение №2.

Marque la opción correcta. Marque la
opción correcta.

1. Mi amigo tiene quince manuales de la lengua española.

- a) 15 b) 17 c) 11

2. Manuela tiene once acos.

- a) 12 b) 11 c) 14

3. Mi teléfono es noventa y ocho, trece, doce

- a) 98-13-12 b) 89-12-13 c) 89-11-13

4. Pedro vive en casa № 14.

- a) once b) diez y cuatro c) catorce

5. Yo tengo 13 manuales de la lengua española.

- a) doce b) diez y tres c) catorce

Упражнение №3

Subraya la opción correcta. Subraya la
opción correcta.

1. Tengo (treinta y un / treintaun) años.

2. Tengo tres hermanos y (uno / una) hermana.

3. Mi niete tiene (diez / dies) años.

4. Manuela compra (doce / dose) plumas.

5. Yo tengo solo (uno / un) libro.

6. Mi prima tiene (diez y cinco / quince) años.

Выполнение таких упражнений способствуют нейтрализации интерференции в испанской речи студентов узбекской аудитории.

В настоящее время почти нет специальных учебно-методических материалов, (учебников, учебных пособий), предназначенных для

преодоления, интерференции в испанской речи студентов узбеков. Имеющиеся учебники и учебные пособия предназначены в целом для русскоязычной аудитории изучающей испанский язык [Виноградов 2000; Макарова 2005; Родригес-Данилевская, Патрушев, Степунина 2007].

Таким образом, речевая интерференция – это результат взаимодействия двух языковых систем в сознании индивида изучающего второй язык. Речевая интерференция как межъязыковое явление сопровождается процессом изучения индивидом неродного языка и исчезает при совершенном овладении им.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. С. Грамматика испанского языка : практический курс : учеб. для институтов и факультетов иностранных языков / Виноградов В. С. – [4-е изд.]. – М. : Книжный дом «Университет», 2000. – 432 с.
2. Джусупов М. Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению / Джусупов М. – Т. : Фан. 1991. – 214 с.
3. Джусупов М. Сегментная и суперсегментная звуковая интерференция в русской речи торкоязычного индивида (лингводидактический аспект) : материалы IV Междунар. конф. [«Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира : Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет»], (Варшава, 8–12 мая 2008) / Институт русистики Варшавского университета, (Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego). – Варшава 2008. – С. 180–189.
4. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Жлуктенко Ю. А. – Киев, 1974. – 176 с.
5. Макарова Т. Н. Фонетика испанского языка / Макарова Т. Н. – Санкт-Петербург, 2005. – 173 с.
6. Родригес-Данилевская Е. И. Учебник испанского языка / Родригес-Данилевская Е. И., Патрушев А. И., Степунина И. П. – М., 2007. – 411 с.
7. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М. : Астрель, 2008. – 746 с.

О. В. Моисеева

ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОЛІНГВІСТИКИ

Сучасний стан української етнолінгвістики обумовлено багатьма факторами, серед яких перш за все відзначимо складність історичного шляху розвитку української етнолінгвістики, складність визначення предмета українських етнолінгвістичних досліджень і складність об'єкта вивчення. Цими та іншими чинниками обумовлена різноаспектність українських етнолінгвістичних досліджень.

Складність об'єкта дослідження визначає та особливість українського мовно-культурного континууму, що в ньому об'єднані архаїчні діалектно-культурні ареали (Полісся, Карпати, Буковина, Поділля) та новостворені культурні ареали більш пізнього формування. Характерною рисою українського діалектно-культурного простору є також те, що частина його виходить за межі державного кордону України, що створює умови для локальних трансформацій традиційної культури в цих латеральних зонах. В той же час в межах основного континууму існують острівні вкраплення інших національних культур. Всі ці особливості ускладнюють об'єкт дослідження.

Крім того, географічна суміжність, генетична спорідненість мов і культур, а також історичні долі українців та їхніх сусідів – ці чинники зумовили те, що українська традиційна народна матеріальна і духовна культура здавна являла інтерес для зарубіжних вчених. Фіксація інформації про українські вірування, звичаї та обряди і їх дослідження традиційно здійснювалися в контексті польської науки і продовжуються в роботах сучасних польських учених [22] та ін. А початок і розвиток українських етнолінгвістичних досліджень збігається в часі із зародженням і становленням російської етнолінгвістики (друга половина XIX – перша половина XX ст.) І пов'язаний переважно з тими ж іменами – А.Потебні [18], Д.Зеленіна [13] та ін., а також закладено в етнографічних і фольклорних матеріалах П.Чубинського, М.Максимовича, Б.Гринченка, В.Гнатюка, та ін.

Впродовж тривалого часу українська етнолінгвістика розвивалася в тісному взаємозв'язку з російською. І в останні десятиліття XX ст. вона представлена небагатьма дослідженнями, які часто були результатом співпраці українських та російських вчених у процесі збору та етнолінгвістичної обробки інформації про традиційні сімейні обряди українців (весільного, пологового та похоронного), народної медицини та лікувальної магії, народної кулінарії, традиційні норми поведінки і мовного етикету, народної фразеології [5; 6; 7]. Як самостійна галузь (в сенсі і національному, і жанровому), українська етнолінгвістика почала виділятися до кінця XX ст. З'явилися наукові вишукування, в яких опис мовних аспектів духовної та матеріальної культури в більшій чи меншій мірі здійснено з використанням етнолінгвістичної методики.

Найбільшого поширення набули роботи, в яких представлено вивчення тематичних груп діалектної лексики, що переважно називають предмети матеріальної культури та пов'язані з

ними поняття. Для цих праць є характерним з'єднання лексичної проблематики з проблемою культурної мотивації діалектної лексики, зокрема регіональні дослідження мисливської лексики [1], номінації будівництва [12], лексики ткацтва [16], назв традиційного одягу і взуття [9], пастушої лексики [10; 21], ботанічної номінації [17] та ін.

Ідеї та методи етнолінгвістики більшою мірою втілені в дослідженнях номінації явищ традиційної культури, зокрема весільного обряду [4], поховально-поминального обрядового комплексу [14], календарних обрядів та їх елементів [2; 8], явищ і об'єктів міфологічної і демонологічної сфери [11], народних уявлень про навколишню дійсність [15] та ін.

Як зазначено вище, однією з основних проблем української етнолінгвістики є визначення її предмета. Сучасна українська етнолінгвістика (у більш вузькому розумінні) розвивається в тісному зв'язку з діалектологією, є одним з її аспектів. І в цьому сенсі етнолінгвістичний аналіз можна вважати складовою частиною системного опису діалектної лексики. Адже без аналізу лексичної одиниці у всіх складних взаємозв'язках з екстралінгвальними елементами, як компонента цілісного культурного тексту, системний опис номінації культурних явищ не буде повним. В той же час в славістиці поширений погляд, що етнолінгвістика є окремим напрямком мовознавства, окремою його галуззю [3, с. 33], і навіть виходить за рамки власне мовознавства [20, с. 28–40].

Позиція українських дослідників багато в чому збігається з розумінням предмету і об'єкту етнолінгвістики російськими вченими, згідно з яким її предметом (у широкому розумінні) є вивчення плану змісту етнокультури, реконструкція стародавньої моделі світу, побудованої на міфологічних уявленнях, або з'ясування етимології явищ духовної культури, реалізованої в різних формах. Останні є об'єктом етнолінгвістики.

Виходячи з визначеного вище предмета етнолінгвістики, одним з основних її аспектів є дослідження мови в її відношенні до культури, визначення взаємозв'язків і взаємної обумовленості елементів мови і народної культури. Матеріалом для таких досліджень служить інформація про різні явища традиційної народної духовної культури, зафіксована від її носіїв. Останнє є особливо важливим, оскільки український діалектно-культурний континуум, як було зазначено вище, включає слов'янські архаїчні ареали з відносно добре збереженою мовно-культурною спадщиною. Однак етнолінгвістичні дослідження традиційної культури представлені в

сучасній українській науці ще не достатньо. І одним із важливих завдань, спрямованих на вирішення цієї проблеми, є збір, накопичення і систематизація інформації про українську традиційну духовну культуру, формування достатнього корпусу свідчень про неї.

Як видно з представленого огляду, в українській етнолінгвістиці переважають розрізнені індивідуальні дослідження, різні за тематикою (від обряду до номінації предметів матеріальної культури), за повнотою представлення (від невеликого фрагмента культурного явища до цілої системи календарної або сімейної обрядовості), за способом репрезентації матеріалу (від системного опису номінації та її просторової варіативності до лексикографічної обробки культурної номінації), з географії (від подання всього українського мовно-культурного континууму до опису культурного явища одного населеного пункту). Тому існуючі дослідження поки не дають повного уявлення про українську народну матеріальну та духовну культуру у всьому тематичному багатстві і географічному розмаїтті. І аморфний образ української етнолінгвістики, невизначеність її обрисів, на відміну від російської та польської, обумовлений відомими особливостями історичних умов її зародження і початку розвитку.

Тому важливою залишається проблема розвитку теоретичних основ цього наукового напрямку, удосконалення методики етнолінгвістичних досліджень, впорядкування понятійного і термінологічного апарату. Розширення кола дослідників пов'язано з викладанням спецкурсу етнолінгвістики, що припускає створення підручників та посібників. В Україні видано навчальний посібник, розрахований на початківця дослідника, що включає короткий виклад основ напрямку, трактування деяких базових понять етнолінгвістики, бібліографію, 17 збірників із запитаннями для збору матеріалу різних явищ традиційної духовної культури, методичні рекомендації щодо його збору й опису.

Вирішенню проблем української етнолінгвістики підпорядковане спеціальне щорічне видання – збірник наукових праць “Етнолінгвістичні студії”. Опубліковані у збірнику статті українських та зарубіжних авторів мають різне спрямування: виклад теоретичних і методологічних основ етнолінгвістики, огляд найважливіших досягнень різних слов'янських етнолінгвістичних шкіл, досвід збору та наукової обробки інформації про окремі явища традиційної духовної і матеріальної культури, етнолінгвістичний аспект номінації та фразеології, а також матеріали польових досліджень.

Підбиваючи підсумки сказаного, відзначимо: особливості українського етнокультурного континууму, стан вітчизняної етнолінгвістики, а також актуальність та перспективність її розвитку обумовлює необхідність визначення пріоритетного напрямку українських етнолінгвістичних досліджень, яким повинне стати системне вивчення традиційної духовної та матеріальної культури. Останнє припускає охоплення різноаспектних етнолінгвістичних досліджень всіх явищ народної духовної культури всього українського етнокультурного простору, створення узагальненого словника української традиційної духовної та матеріальної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аркушин Г. *Волочевне на Західному Поліссі* / Г. Аркушин // *Велике лядо : збірник статей, присвячений 60-річчю доктора філологічних наук, професора Миколи Васильовича Никончука*. – Житомир, 1997. – С. 20–28.
2. Аркушин Г. *Повір'я мисливців Західного Полісся* / Г. Аркушин // *Древляни : збірник статей і матеріалів з історії та культури Поліського краю*. – Львів, 1996. – С. 183–193.
3. Бартминский Е. *Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике* / Бартминский Е. – М., 2005. – 528 с.
4. Бігусяк М. *До полісько-гуцульських паралелей у галузі весільної лексики* / М. Бігусяк // *Полісся : мова, культура, історія*. – К., 1996. – С. 114–117.
5. Вакалюк Я. Ю. *Весільна лексика в українських говорах Прикарпаття* / Я. Ю. Вакалюк // *Структура українських говорів*. – К., 1982. – С. 126–128.
6. Вакалюк Я. Ю. *Із спостережень над народною медичною термінологією* / Я. Ю. Вакалюк // *Гуцульщина. Лінгвістичні етюди*. – К., 1991. – С. 61–72.
7. Гаврилюк Н. К. *Картографирование явлений духовной культуры (по материалам родильной обрядности украинцев)* / Н. К. Гаврилюк. – К., 1981. – 279 с.
8. Глуховцева К. *Посестринство та його номінація в українських східнослов'янських і східностепових говірках* / К. Глуховцева // *Діалектологічні студії. Мова і культура*. – Львів, 2003. – С. 150–154.
9. Гримашевич Г. *Словник назв одягу та взуття середньополіських та суміжних з ними говірок* / Г. Гримашевич. – Житомир, 2002. – 184 с.
10. Гриценко П. Е. *До проблеми лінгвістичного опису українського демонімікону* / П. Е. Гриценко // *Гуцульська міфологія. Етнолінгвістичний словник*. – Львів, 2002. – С. 3–18.
11. Гриценко П. Е. *Этнолингвистический аспект реконструкции прасостояния диалектной лексики* / П. Е. Гриценко // *Полесье и этногенез славян*.

- Предварительные материалы и тезисы конференции.* – М., 1983. – С. 76–77.
12. Євтушок О. М. Народна будівельна лексика західного Полісся / О. М. Євтушок. – Рівне, 1990. – 145 с.
 13. Зеленин Д. К. Очерки русской мифологии ; вып. 1 : Умершие неестественной смертью и русалки / Д. К. Зеленин. – Пг., 1916.
 14. Конобродська В. Семантика нічного пильнування біля померлого у тексті поліського поховального обряду / В. Конобродська // Волинь–Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем ; вип. 8. – Житомир, 2002. – С. 26–41.
 15. Могила О. А. Метеорологічна лексика українських говорів : склад і поширення / Могила О. А. – К., 2007. – 291 с.
 16. Ніколаєнко І. О. Структура й ареальна характеристика лексики традиційного ткацтва в українських східнослов'янських говірках : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук / І. О. Ніколаєнко. – Запоріжжя, 2000. – 24 с.
 17. Поістогова М. Із спостережень над східнополіськими фітономами. Клечання / М. Поістогова // Волинь–Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем ; вип. 14. – Житомир, 2005. – С. 167–178.
 18. Потебня А. Слово и миф / Потебня А. – М., 1989.
 19. Толстой Н. И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Толстой Н. И. – М., 1995. – 509 с.
 20. Турчин Е. Д. Лексика питання в українських восточнопопесских говорах : дисс. ... кандидата філол. наук : 10.02.02 / Е. Д. Турчин. – К., 1990.
 21. Ястремська Т. Пастуший календарний цикл: назви та його позначення в гуцульських говірках / Т. Ястремська // Гуцульські говірки. Лінгвістичні та етнолінгвістичні дослідження. – Львів, 2000. – С. 112–124.
 22. Adamowski Atlas etnolingwistyczny Pobuża (Projekt) / J. Adamowski, J. Bartmiński, F. Czyżewski // Język i kultura na pograniczu polsko-ukraińsko-białoruskim. – T. 3. – Lublin, 2001. – S. 243–252.

Т. В. Охрименко

ИЗУЧЕНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Иностранец усвоит русский язык лучше, если ознакомится с его национально-культурной семантикой, с теми языковыми значениями, которые отражают, фиксируют и передают от поколения к поколению особенности жизни русского народа. Такой яркой национально-специфической семантикой обладают народные афоризмы – пословицы и поговорки. Как известно,

это широко используемые формы фольклора [16, с. 3]. Так, например, как знак национально-культурной ситуации русская пословица *В Тулу со своим самоваром не ездят* употребляется в том случае, когда мы хотим сказать: «С собой не следует брать то, чем славится место, куда направляются». Известно, что до революции 1917 г. лучшие самовары изготовлялись в г. Туле. Другая популярная русская пословица *Москва не сразу строилась*, несмотря на описание национальных реалий, при верном переводе означает общепонятное: «На получение результатов, достижение успехов необходимо время» (20, с. 6–9). А китаец в этом случае скажет иначе: *За один присест не станешь толстяком* (3, с. 244). В терминах образного, метафорического языка скажем, что объект сопоставления пословиц и поговорок (то, с чем сравнивается) национально-специфичен, а субъект осмысления (то, что поясняется), ради чего и говорится пословица, – этически-назидательное правило, общее для всех, понятное для каждого человека вне зависимости от национальности. Расшифровать его и входит в круг задач филолога-переводчика.

Общеизвестно, что этнический паремииологический фонд, куда включаются пословицы и поговорки, в наиболее совершенной, отшлифованной художественной форме выражает характер народа и раскрывает высокий уровень его поэтического творчества. Ещё с детских лет в непринуждённой форме, опираясь на максимально лёгкие для восприятия пословицы и поговорки, происходит усвоение сложных категорий мышления. Так, в китайских народных паремиях в наибольшей мере воспитывается культ отцепочительного сына, естественное уважение старших и забота о родителях: *Тысяча классиков, десять тысяч канонов, а сыновья почтительность – прежде всего; Если дома почитаешь родителей, так зачем же идти далеко жечь ароматические палочки; Когда дерево решит выстоять, так ветер не прекращается, когда дети решат кормить, так родителей уже нет в живых* (15, с. 141–142). Поэтому стоит согласиться с мнением отечественных фольклористов о том, что попытки пояснить суть этнического мышления народа без оглядки на закономерное бытование народной поэзии являются неправомерными [8, с. 30]. В своё время известный украинский учёный А. А. Потебня отмечал, что фольклор творится непрерывно и всюду, где только разговаривают и думают [14, с. 59].

Сохранение национальных пословиц и

поговорок, развитие и использование их как элементов этнической культуры в условиях процесса глобализации даёт основание для миропонимания и межкультурного взаимодействия разных народов. К примеру, китайский фольклор до сих пор остаётся недостаточно изученным русскими учёными, и наоборот [16, с. 3]. Если мы представим в иностранной аудитории метафорический, «тайный» язык русского народнопоэтического творчества, то поясним многие трудные места старинных пословиц и поговорок, определим сходства и различия в характере, мышлении и языке каждого народа.

Разработка проблемы образного языка народных паремий только входит в русло современных проблем филологии. Во-первых, это можно пояснить тем, что долгое время учёные ошибочно считали малые жанры фольклора апоэтичными, лишёнными образов в результате жанровой конденсации [13, с. 119]. Во-вторых, такой пласт народного творчества, как пословицы и поговорки, по мнению фольклористов, собран и исследован ещё недостаточно [10, с. 3]. Восточнославянская фольклористика в значительной мере изучила из фольклорных произведений сказки, басни и песни, в отличие от пословиц и поговорок [8, с. 4; 13, с. 115]. К слову, в китайской науке вопрос изучения народнопоэтического творчества также стал актуален. Компания, развернувшаяся против воздействия иностранной культуры, принудила китайцев искать выход в обращении к старому, присущему только им мировосприятию. Наиболее популярными в средних учебных заведениях Китая сегодня становятся занятия народным творчеством [7, с. 54].

Отметим, что традиционно к малым жанрам русского народнопоэтического творчества относятся пословицы, поговорки, загадки, а также благопожелания и ряд монострофических произведений песенного фольклора – короткие колыбельные песни, частушки, попевки, прибаутки, заговоры, заклички и т. д. [2, с. 74]. Среди всех малых фольклорных форм пословицы и поговорки отличаются наибольшей краткостью, лаконичностью и вместе высокой образностью, метафоричностью [17, с. 3; 1, с. 3], что позволяет рассматривать их в качестве богатого источника тропеических образов. Считается, что употребление пословиц и поговорок в переносном смысле свидетельствует о высокой степени их развития [10, с. 9]. А несомненная архаичность, укоренённость этих малых жанров в истоках языка

[2, с. 211; 9, с. 9], их многовековая традиция передачи из уст в уста [17, с. 2–3], обращение к самым различным темам свидетельствуют об устойчивости фольклорных переосмыслений, об их «испытании временем», о необходимости и гармоничности в быту и речи.

Различие между пословицами и поговорками чаще всего видят в том, что пословицы выступают в речи как самостоятельное суждение, а поговорки получают окончательное оформление и конкретный смысл только в контексте, т. е. являются частью суждения. Например, русская поговорка *Посмотрит – рублём подарит* может быть реализована только в контексте «Кто-то посмотрит – рублём подарит» при определённой характеристике конкретного человека (17, с. 6). Другая, выше упомянутая поговорка – незаконченное суждение *Москва слезам не верит* – является частью пословицы *Москва слезам не верит, ей дело подавай* (9, с. 9).

Несмотря на редкие замечания фольклористов о безобразности поговорок [17, с. 10], большинство исследователей склоняются к мысли, что метафорический характер присущ и пословицам, и поговоркам как народным афоризмам. Более того, именно ради яркой, запоминающейся метафоры и употребляются такие выражения, как *Лицом в грязь не ударить; Как снег на голову; Как сон в руку; Чужими руками жар загребать* и т. д. (20, с. 6; 19, с. 31).

В то же время, особенностью собственно пословиц считается сохранение одновременно двух содержательных планов – буквального и переносного [17, с. 8]. Так, пословица *Кашу маслом не испортишь* может быть употреблена в прямом значении (при разговоре о жирной пище) и в переносном смысле (когда мы хотим сказать, что человек увлёкся пояснениями, доказательствами, но в данном случае это вовсе не лишнее). Грани между пословицами и поговорками часто условны, субъективны и подвижны, поэтому эти малые фольклорные жанры объединяются издателями в единый сборник и именуются неким общим понятием – «пословично-поговорочные выражения», «крылатые народные афоризмы», «паремии» [17, с. 11; 9, с. 9–10].

Народные паремии богаты различными видами метафорических тропов, среди которых ведущее место занимает родовой троп – **метафора**. Историки языка отмечают, что метафорические символы по типу «конь-сокол» относятся ко времени, когда человек ещё не выделил себя из природы [5, с. 122]. Известный

собирань восточнославянського фольклору В. І. Даль часто виділяє саме метафору серед інших образних засобів, наприклад, в прислів'ях *Он залил за шкуру сала* (перенесення значення з фізичного шкоди шкірі людини на всяке усвідомлене шкодишкоду ближньому); *На нього надо ежовые рукавицы* (метафора колючих рукавичок як суворого засобу виховання) [4, с. 43].

Однако можно заметить, что подобные метафоры в прислів'ях і поговірках тісно поєднуються або навіть переходять в **аллегории** – особі види метафори, які представляють конкретне зображення абстрактної ідеї. Вже суть прислів'я – не описання предмету, а назидання, поучення, наставлення згідно етичному правилу, т. є. абстрактної ідеї. Тому в старину прислів'я називали притчами [11, с. 3], які, як відомо, аллегоричні. Можна сказати, що аллегоричними є наступні відволічені думки в вказаних прислів'ях: *Он залил за шкуру сала* – хто-то шкодишкоду ближньому (не шкодишкоди!); *На него надо ежовые рукавицы* – хто-то потребує в суворох заходах виховання (подайся вихованню! слухайся!).

Множество прислів'я, які містять конкретно-образне вираження відволіченої думки, знаходяться серед тих паремій, які мають подвійний план – буквальный і метафорически-аллегорический. Наприклад, *Аппетит приходит во время еды* (говориться за столом і в ситуації початку якого-либ діяння); *Лежачего не бьют* (упавший противник уже проиграл или – шире – нет потребности показывать свою силу перед очень слабым); *Любишь кататься, люби и саночки возить* (во-первых, для весёлого катання на санях нужно потрудиться поднять их на гору, во-вторых, результат всякой работы зависит от приложенных усилий) і т. д.

Те же відволічені ідеї і морально-етическі правила обнаруживаем при анализе принципів «народної метафорики» в дослідженнях українського поета і фольклориста І. Я. Франко. Он отмечает, что в прислів'я *Вол по седлу, а конь по ярму вздыхает* міститься метафорический (точнее, аллегорический – О.Т.) смысл: каждый желает не то, что имеет, а то, что для него недоступно или вообще не нужно [13, с. 131]. По поводу даних висновків можна погодитися з думкою сучасних дослідників фольклору про те, що метафора і аллегория в народних пареміях слідує одна за другою [13, с. 116].

Аллегория укоренена в прислів'ях і поговірках ще і по тій причині, що всі фольклорні твори відрізняються іншозначально-предметним (т. є. аллегорическим і конкретно-бытовым) способом відображення дійсності в людському свідомості [8, с. 4]. В зв'язі з цим дослідники восточнославянських прислів'я і поговірок утверждають, що переносних значень в прислів'ях більше всього міститься в тих образах, опорні слова яких є назвами конкретних предметів матеріальної дійсності, зв'язаних з життям людини [10, с. 33]. В. І. Даль в своє часі також вказував на аллегорический смысл прислів'я з описанням бытовых реалій – печі, плуга, горниці, вогню, жіночого домашнього праці і землеробства: *Хорошо пахать на печи, да заворачивать круто; Угорела барыня в нетопленной горнице* [4, с. 43].

Однако представляется необоснованным выделение В. И. Далем среди аллегорических прислів'я так називаних «двусмыслий»: *Иная вода стоит крови* (о слезах); *Смертью люди живут* (о гробовщиках) [4, с. 44]. Последние скорее похожи на загадки з образними перифразами – метафорически-описательными вираженнями, які мають точну, коротку відгадку (сльози, гробовщики) і позбавлені відволіченого змісту.

Народные паремии, кроме чистых аллегорий, містять багато образних і, в частности, **аллегорических перифразов**, походження яких пояснюється не тільки загадково-відгадковою конструкцією ряду прислів'я. Аллегорические перифразы містяться в тих народних афоризмах, які в наше час вже не використовуються в буквальному, прямому значенні і потребують тлумачення застарілих слів або цілих ситуацій [17, с. 11]. Наприклад, *Взялся за гуж, не говори, что не дюж* (о терпінні в тяжкій землеробській і домашній праці і взагалі про терпінні в будь-якій праці, який слід довести до кінця); *Игра не стоит свеч* (о незначительном выигрыше в карточной грі, який не окупує вартості свічок, згорілих во время грі, а також про всякій безкорисній праці); *Своя рубашка ближе к телу* (у кожного людини в старину була своя особа лична нательная рубашка, тоді як верхньою одягом могли обмінюватися – со временем такое вираження стало використовуватися в речі про чім-то дуже близькому, дорогою для кожного людини); *Сухая ложка рот дерёт* (старинная деревянная ложка была суха и

занозиста, а без масляної пици царапала рот). Пословиці і поговорки можуть поведати і забыті історії, розказати про достопамятних осіб, наприклад, *Шемякин суд* (несправедливий суд); *Вот тебе, бабушка, и Юрьев день* (замість свята – приход беди, розчарування) (19, с. 26, 31).

Образний аллегорический перифраз зберігся і в тих пословицях і поговорках, в складі яких перша частина метафорически-завуаліровано, перифрастически представляє другу, а друга буквально тлумачить першу, пояснює її, наприклад, *Ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами*, т. е. не розкривай рота, не говори лишнього і помалкивай, як во время їди.

Найбільш розпространеною причиною виникнення образного перифразу в народних пареміях слід назвати метафорическу заміну табуированої, забороненої номінації. Так, теми любовних утєх, п'янства, глупости, ряду людських недоліків, описання «нечистої сили» стосуються до табу, сакральним обмеженням [18, с. 320; 8, с. 8], про які не слід говорити прямо. Об цьому поговорка не договариває, але дуже ясно намагає. Вона не говорить «Він п'ян», а скаже: *У него в глазах двоится; Он навеселе; Язык лыка не вяжет; Он закатил за ворот; Он по одной половице не пройдет; Он мыслете пишет*. Замість «Він глуп» поговорка скаже: *У него не все дома; Одной клёпки нет; Трёх не перечтёт; Под носом вошло, а в голове и не посеяно* (6, с. 8).

В російських пословицях і поговорках аллегорія як ведучий метафорический троп тісно соприкасається не тільки з образним перифразом, але і з **персоніфікацією**. Говорять, що пословиці рідко констатують факт. Вони, як і люди, їх створивші, гніваються, печалюються, сміються, плачуть, охають, кричать, озорничують, пугають, попереджають, учать [17, с. 6; 11, с. 3].

Про цю справу фольклористи-міфологи пояснюють, що основою основ первобутного одухотворення природи була віра людини в існування властувючих над ним надприродних істот, які представлялись в формі фантастических невидимих істот. Віра людини в невидимий світ стала початком іносказательного словесно-міфологического творчества, що втілюється і в фольклорних творах. Історический шлях створення фольклорної аллегорії проходить через одухотворення людиною неживих предметів і істот (анімізм), через поклонення тваринам і рослинам (тотемізм) [8, с. 7].

Найбільш старі шари пословицеского фонду – про природу і її персоніфікації. В народних пареміях природа розуміє людину і сам він розчиняється в ній. І тільки з часом окремі властивості світу рослин і тварин в пословицях і поговорках починають застосовуватися для характеристики людини [10, с. 16].

Актуальні пословиці і поговорки звертаються до теми персоніфікованої природи частіше для того, щоб провести паралелі до способу життя людського суспільства. Природа антропоморфізується (очеловечивається) в таких пареміях, як *Кошки грызутся, мышам приволье* (верхи ссоряться і не слід за строгістю за підкореними); *Вода с гор, так и речки мутны* (негативне впливання влади істот переходить вниз, на все суспільство); *Не грози щук морем, а нагому – горем* (хуже, ніж їсти, нездоланному людині не зроблять).

Як слід з вище приведених прикладів паремій, персоніфікується не тільки природа, але аллегорическі поняття, істоти, відображають впливання людського фактора. Цю особливість в своє время відзначав В. І. Даль, коли виділяв олицетворення, наприклад, в характерній для російської культури пословиці *Авоська верёвку вьёт, небоська петлю закидывает* (4, с. 44) – російська лень з її знаменитими аллегоріями-олицетвореннями «авось» і «небось» до добра не доводять. Сучасні дослідники народних паремій підтверджують той факт, що в пословицях часто персоніфікуються абстрактні поняття [10, с. 23]. Персоніфікація неотлучна від аллегорії, наприклад, і в пословиці про людських стражданнях *Бедна на беду жениться и нужду наплодит* (13, с. 116). Тому можна погодитися з єдинодушним мнением дослідників народних паремій про те, що персоніфікація тільки трохи стосується аллегорії, але не має повноти аллегорического зображення дійсності, не виснажує собою аллегорії [8, с. 39].

Важним і розпространеним проявленням аллегорії в пареміях є **образний оксюморон**. Він може відзначатися в тих випадках, коли перша частина пословиці протиставлена до змісту другої. Наприклад, в пословиці *Не бойся собаки, что лает, а бойся той, что молчит да хвостом виляет* розмова йде про наступну аллегорію: боятися потрібно не того, хто прямо і відкрито, а того, хто приховано і діє підступно. В ряду випадків такі пословиці використовують образне протиставлення для

драматизации событий. Например, *Где голь берёт? Бог ей даёт*, т. е. бедняки живут одной надеждой – на Бога.

Значительный пласт таких пословиц и поговорок «со словами контрастной пары» отмечают современные исследователи фольклора [10, с. 19]. Среди разновидностей паремий, богатых на варианты, также выделяют «формулы невозможного» (*Бывает, что и медведь летает*), «формулы несоответствия» (*Где Крым, где Рим, а где Настин колодец; На охоту ехать – собак кормить*) [20, с. 11; 10, с. 31], что также соотносится с понятием образного оксюморона как сочетания противоположного. Ещё В. И. Даль обнаруживал явление образной «противоположности» в пословице *Дальше положишь, ближе возьмёшь*, а также явление «извращения» в паремиях *Не по хорошу мил, а по милу хорош; Над грехом старосты нет, а живёт грех и над старостой* [4, с. 43]. И. Я. Франко выделял паремии «по противоположности» по типу *Чёрная корова, а белое молоко даёт* как самые продуктивные в народнопоэтическом языке [13, с. 117].

Исследователи русского фольклора обнаруживают множество пословиц сатирического характера, пословиц, богатых сарказмом и иронией [17, с. 5]. В них присутствует метафорический троп **образная ирония**, который уже активно изучался в паремиях, собранных В. И. Далем. Например, *Исплошила зима сватью в летнем платье* имеет прямым значением «нечего грешить на погоду, если сам глуп» [4, с. 43]. И. Я. Франко в целом говорит о пословицах как произведениях народного юмора и сатиры, находит в них множество каламбуров [12, с. 10, 14].

В. И. Даль одним из первых в XIX в. обнаружил в пословицах **образную гиперболу** (точнее, метафорическое преувеличение / преуменьшение). Например, *У него каждая копейка алтынным гвоздём прибита* – об очень жадном человеке [4, с. 43]. Но наличие образных гипербол в поговорках учёный отрицал и говорил, что поговорка – это «изречение, часто приговариваемое без большого толку и значения». Среди авторских примеров – выражение *Тише воды, ниже травы* [4, с. 33]. Однако здесь явно ощутимо присутствие образной гиперболы – «вести себя очень спокойно, крайне сдержанно», в отличие от поговорок *Близко ли, далеко ли, низко ли, высоко ли; Тово-воно как-оно* [4, с. 33]. Гиперболизированные паремии обнаруживаются и в актуальный период развития языка – *Пьяному море по колено* (пьяный человек ни на что не

обращает внимания, ничего не боится); *Правда в огне не горит и в воде не тонет* (правда всегда будет высказана и услышана).

Таким образом, в результате исследования образной основы русских пословиц и поговорок обнаружен следующий спектр переосмыслений: от родового тропа (метафора, персонификация) к расширенному тождеству субъекта осмысления и объекта сопоставления (аллегория, образная гипербола) вплоть до полного перевоплощения (образный перифраз), противопоставления (образная ирония, образный оксюморон).

ЛИТЕРАТУРА

1. Афоризми, прислів'я і приказки про здоров'я і здоровий спосіб життя / [укладачі П.Д.Плахтій, О.А.Рарицький]. – Кам'янець-Подільський : Медобори, 2003. – 72 с.
2. Восточнославянский фольклор : Словарь научной и народной терминологии / [ред. К.П. Кабашиников]. – Минск : Наука і тэхніка, 1993. – 478 с.
3. Гузенко Л.Н. Стилистические особенности русского языка в сравнении с китайским языком (из опыта научно-исследовательской работы с иностранными студентами) [Электронный ресурс] / Гузенко Л.Н., Ильчук К.И., Сергиенко Г.А. – 2010. – С. 243–245. – Режим доступа : <http://www.anthropology.ru>.
4. Даль В. Пословицы русского народа : сборник в 3-х т. / Оформление А. Ф. Сергеева. – Т. 1. – М. : Русская книга, 1993. – 640 с. – (Живое русское слово).
5. Дмитренко М.К. Українська фольклористика : Акценти сьогодення. Розвідки, статті. – К. : Сталь, 2008. – 236 с.
6. Зимин В.И. Пословицы и поговорки русского народа. Объяснительный словарь / Зимин В.И., Спириин А.С. – М. : Сюита, 1996. – 544 с.
7. Калашиник (Mei) Л.С. Роль та місце міфів у житті китайської родини // Проблеми викладання східних мов : зб. наук. праць кафедри східних мов / Рецензенти: Прилуцька Я. М., Поборча І. П. – Харків : ХНУ, 2004. – С. 52–54.
8. Колотило Т.І. Українська народна пісенна алегорія : фольклористична монографія. – Кам'янець-Подільський : К.-П.НУ ім. Івана Огієнка, 2009. – 184 с.
9. Лупарев Г.П. Юридические пословицы и поговорки народов мира / авт.-сост. Г. П. Лупарев. – М. : Норма, 2008. – 624 с.
10. Пазяк М.М. Украинские пословицы и поговорки. Проблемы генезиса, семантики и жанрово-поэтической структуры : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. филол. наук : спец. 10.01.09 «Фольклористика» / М.М. Пазяк. – К., 1991. – 38 с.
11. Панасенко Т. Енциклопедія народного життя // Українські прислів'я і приказки / упоряд. Панасенко Тетяна Михайлівна. – Харків : Фолио, 2006. – 351 с. – (Перлини української культури). – С. 3–4.
12. Пилипчик С. Книга українського мудрослів'я // Галицько-руські народні приповідки : у 3-х т. /

- зібрав, упорядкував і пояснив Др. Іван Франко. – [2-е вид.]. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2006. – Т. 1 – 832 с.
13. Пилипчик С.М. «Галицько-руські народні приповідки» : пареміологічно-пареміографічна концепція Івана Франка / Пилипчик С. М. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2008. – 219 с.
 14. Потебня А.А. Из записок по теории словесности : Поэзия и проза. Тропы и фигуры. Мышление поэтическое и мифическое. Приложения / Потебня А. А. – Х. : Паровая типография и литография М. Зильберберг и С-вья, 1905. – 652 с.
 15. Решетнёва У.Н. Этнопедагогический аспект китайских пословиц // Путь Востока. Межкультурная коммуникация. Материалы VI Молодёжной научной конференции по проблемам философии, религии, культуры Востока. – Серия “Sutrosium” ; вып. 30. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 141–144.
 16. Решетнёва У.Н. Этнопоэтика китайских пословиц и поговорок : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.01.09 “Фольклористика” / У.Н. Решетнёва. – Челябинск, 2006. – 21 с.
 17. Русские пословицы и поговорки / сост. Берсеньева Катерина Геннадьевна. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2005. – 383 с.
 18. Славянская мифология. Энциклопедический словарь / [под ред. С.М. Толстой]. – М. : «Международные отношения», 2002. – 512 с.
 19. Снегирёв И.М. Русские народные пословицы и притчи / подг. Е. А. Костюхин. – М. : Индрик, 1999. – 624 с. – (Традиционная духовная культура славян / Издание памятников).
 20. Фелицына В.П. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения : Лингвострановедческий словарь / Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. – М. : Русский язык, 1988. – 269 с.

А. А. Поддубнова

TRANSLATIONAL ACTIVITY: COMMUNICATIVE TASKS

The significance of translation and interpreting in contemporary society developing in the time of cultural, economic and political unification is irrefutable. We cannot deny that translation has spread rapidly and become an important part of all areas of human life. Translators and interpreters make works of art, articles in scientific journals and popular magazines more accessible to a wider number of target audience; they present instruction in a target language; they become a part of a mass personally-oriented component of translational activity. Today it is hardly possible to imagine various events of world importance such as sport competitions, conferences, scientific

forums, political meetings without interpreters. Despite the fact that translation and interpreting have become an integral part of social life, rather small group of specialists acknowledge the specific nature of these activities. Therefore, when clients place an order for simultaneous interpreting, a lot of interpreters have to ask clarifying questions to make the clients understand that they need consecutive interpreting.

However, the profession of a translator and interpreter is completely differentiated in a lot of contemporary societies; the professionals are called in a different way. For example, A.N.Usacheva considers the definition “the professional interpreting oral speech is called an interpreter” to be absolutely fair, because it is the interpreter who must explain and interpret the essence of the utterance in the target language without time and possibility of any consultation [5, с. 38]. Interpreters have a very little possibility to correct the target text; indeed, even if an interpreter has the fixed form of a source text (for example, speech copy that an interpreter can get in advance to prepare to the work) the actual source text is orally presented speech that can differ a lot from the printed paper.

Interpreters play an essential communicative, social and ethical role in intercultural and interlanguage communication. An interpreter takes an “equal” part in mediated communication in the process of target language construction and re-expressing of communicative intention in the target language [2, с. 27]. An interpreter is to understand strong correlation between language, culture and social processes, to pay particular attention to the interaction aspect in interlanguage communication process. These facts emphasize the role of interpreters in contemporary world, the role played by them in the process of convincing and manipulating the communication partners [6, с. 71-76]. An interpreter is an active participant in intercultural communication; he plays a central role in its formation and influences the creation and results of the main social processes [8, с. 89]. An interpreter is given a social order by the participants of interlanguage communication or by other people (clients) who are interested in the success of communication [1, с. 20]. The specific character and efficiency of interpreter’s work, difficulties and the ways to overcome them depend on the circumstances and dominants of interlanguage communication.

V.N.Komissarov, the classic of Translation Studies, points out that sometimes the task of translation includes the achievement of the communicative effect of the source text and the influence that the author of the source text wants to exert over the addressee aimed at triggering his/her

certain reaction [1, с. 19]. According to V.V.Sdobnikov, translation is just one of the language mediation types in the circumstances of intercultural and interlanguage communication that enables the following logical order: each form of language mediation demands specific knowledge, skills and abilities; a highly skilled translator must know both the peculiarities of translation and the various types of adaptive transcoding. It is important not to mix these adaptive transcoding types when solving a certain problem arising in translation [4, с. 106].

Interpreter's work deals with situations when there is a need not to translate orally presented source text but to "transport" the communication partners' intentions. Interpreters often have to exceed the limits of the widest meaning of language mediation notion; for example, they explain various things, comply with partners' request and ask clarifying questions. L.K.Latyshev calls this type of language mediation "textualization of intentions", the essence of which is that the speaker does not present the source text in a fixed form but gives the interpreter instructions, tasks and requests that sounds like the following ones: "*Let them know...*", "*Try to persuade...*", "*Ask about...*" etc. [2]. Therefore, the interpreter has to form a text in the target language without a source text; namely, the interpreter transforms the communicants' intentions in the target language. For example, such adaptive transcoding can be performed in interlanguage communication in the circumstances when the addressee and addresser are not close to each other and communicate at a distance which does let them have a "direct" contact.

Interpreter's work at the carbon black plant with new equipment to be installed defines some peculiarities of interpreting process in this communicative situation. The equipment is situated in the workshop on the first floor; the operating room with safety panel is located on the second floor. Industrial in-plant noise, like loud deep roar on the engine, makes the communication by phone more difficult and sometimes impossible during the translation. There is a necessity to convey information by means of the following requests:

«Tell them it must be combustion chamber! I mean external tailgas!»;

«Узнайте у него, что с движком, и когда нажимать кнопку аварийного останова!»;

«Спросите, что там грохнуло, и почему сигнал не мигает»;

«Say, we must run it first without product! Otherwise it can burst».

The interpreter must consciously make various translation transformations to transmit the meaning of the source text and not to lose its sense,

because, it is an interpreter who is responsible for the form and the content of the text in the target language.

Indirect speech acts should be considered when the speaker expects the interpreter to take a particular action; for example:

«Надо будет при случае спросить, нужно ли на зиму корпус строить, или лед не страшен»;

«Как-нибудь нужно узнать, кто из компании во время монтажа второго барабана будет присутствовать»;

«Интересно, а на других установках при первом запуске был помпаж?»;

«Надо бы расспросить, какое масло нужно зимой заливать. Думаю. Нужно будет спец заказывать».

In such directives, motives to take a particular action are often expressed by modal means expressing necessity like *надо, нужно* to do something. It is necessary to consider the ways to show the time of doing something in these directives. For example, such adverbs of time as *при случае, как-нибудь* mean that the interpreter can decide him/herself when the speaker's request should be done. The interpreter is given the right to decide when and how a certain question or information should be asked. The interpreter is considered as not just a mediator in intercultural communication but as its direct participant, who can quickly achieve the needed communicative aim, who knows the peculiarities of a certain translation situation and the most suitable ways of intention expression. In this regard we can argue with R.Jones's point of view about the fact that the best and the most creative translators are the most invisible ones [7, с. 37]. Every translation situation determines specific rules of behaviour and whether interpreter's activity should be visible or invisible depends on pragmatic factors influencing translation process.

B.Mayer analyses the peculiarities of an interpreter's behaviour in various communicative situations and like other researches points out the importance of a certain translation situation and calls interpreters in such situations *ad hoc-interpreters*. It emphasizes the importance of a certain communicative situation and its aim [9, 105-122]. It means that when choosing a translation strategy the interpreter must consider both the whole intercultural communication situation and its so-called "isolated specific cases".

Thus, the role the interpreter plays in the processes of ensuring intercultural and interlanguage communication determines the necessity to form professional competences to ensure success in various communicative situations each of which dictates its own rules of behaviour. Nowadays, interpreter's professional competences must include,

besides such essentially important skills as an ability to use a target language and translation technology efficiently, the readiness to be a so-called “universal soldier” who knows the rules of professional and interpersonal communication between the representatives of different linguacultures. This competence proves to become an integral part of the whole professional translation competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комиссаров, В. Н. *Перевод и языковое посредничество* / В. Н. Комиссаров // *Тетради переводчика : научно-теоретический сборник ; вып. 21 ; под ред. Л. С. Бархударова*. – М. : Высш. шк., 1984. – С. 18–26.
2. Латышев Л. К. *Технология перевода : учеб. пособ. по подготовке переводчиков (с нем. яз.)* / Л. К. Латышев. – М. : НВИ – ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
3. Митягина В. А. *Перевод как трансфер коммуникативных действий* / В. А. Митягина // *Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики : материалы Междунар. науч. конф., (Волгоград, 8 февр. 2012 г.) / сост. : А. В. Простов, Н. Н. Остринская [и др.] ; ВолГУ, ВГСПУ. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2012. – С. 26–33.*
4. Сдобников В. В. *Теория перевода : учеб. [для студ. лингв. вузов и факультетов иностранных языков]*. / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2006. – 448 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация : золотая серия).
5. Усачева А. Н. *Когнитивная деятельность переводчика* / А. Н. Усачева // *Подготовка переводчика : коммуникативные и дидактические аспекты : монографія ; под общ. ред. В. А. Митягиной, коллектив авторов*. – Волгоград : Изд-во Волгоградского госуд. ун-та, 2011. – С. 36–65.
6. Inghillery M. *Aligning Macro- and Micro-Dimensions in Interpreting Research* / M. Inghillery // *Translation Research & Interpreting Research : Traditions, Gaps and Synorgies / Edited by Christina Schöffner. Multilingual Matters, 2004. – P. 71–76.*
7. Jones R. *Conference Interpreting Explained* / R. Jones. – UK, Manchester : St. Jerome Publishing, 2002. – 142 p.
8. Mason I. *Conduits, Mediators, Spokespersons : Investigating Translator/Interpreter Behaviour* / I. Mason // *Translation Research & Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synorgies / Edited by Christina Schöffner. Multilingual Matters, 2004. – P. 88–97.*
9. Mayer B. *Interpreting Proper Names : Different Interventions in Simultaneous and consecutive Interpreting?* / B. Mayer // *Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation. Nr. 1 / herausgegeben von Leona Van Vaerenbergh und Klaus Schubert, 2008 – S. 105–122. Режим доступа : <http://www.trans-kom.eu/> ; Дата доступа : 18.03.2013 г.*

О. І. Приймачок

УКРАЇНСЬКІ ЕТНОЛІНГВІСТИЧНІ МАРКЕРИ В РОСІЙСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Етнолінгвістика як особливий напрямок мовознавства вивчає специфічні стосунки мови та ментальності того народу, що є її творцем і носієм. Початки етнолінгвістичних пошуків (у її широкому розумінні) знаходимо в роботах таких корифеїв слов'янської філології, як Ф. І. Буслаєв, О. О. Потебня та ін. Із часом зазначена проблематика знаходить нові обрії, тим більше, що і самі народи, і їхні мови перебувають у постійних і різноманітних контактах, одним із різновидів яких завжди був і є переклад. Художній переклад має особливий статус, адже крім забезпечення контактних і пізнавальних функцій, він виконує цілу низку естетичних завдань. Тому сьогодні художній переклад визначають як «найважливішу форму літературних і культурних зв'язків у сучасному світі, як провідний фактор літературного взаємопізнання» [1, с. 206]. Не викликає жодних сумнівів те, що художній переклад – це складний творчий процес, у котрому перекладач мусить перейнятися всіма тонкощами змісту і форми оригіналу та створити зовсім новий текст, де в ідеалі всі ці тонкощі мають бути збережені. Однак ідеальних перекладів не існує хоча би в тому сенсі, що не все можна перекласти, бо далеко не все в одній національній культурі та мові має прямі відповідники в іншій. У перекладознавстві існує поняття безеквівалентних елементів, значна частина яких національно маркована. Як правило, такі неперекладні одиниці мають знаковий етнолінгвістичний характер, і знехтувати ними означає змінити естетику оригіналу, занести його національний колорит і знівелювати особливості ідіостилю автора.

У сучасних перекладознавчих студіях є чимало цікавих спостережень і справжніх знахідок щодо подолання певного мовного бар'єру, створеного безеквівалентною лексикою та іншими національно вартісними одиницями (С. Влахов, О. Гайнічеру, Р. Зорівчак, В. Коптілов, В. Радчук, С. Флорин та ін.). Ця проблема стосується будь-яких перекладів з будь-яких мов, однак розв'язується вона по-різному. На перший погляд може здатися, що близькість культур і мов (української та російської) автоматично знімає труднощі у передачі національної специфіки оригіналу. Визнаний класик міжслов'янського перекладознавства М. Рильський зазначав: «Усякий хоч трохи досвідчений перекладач знає,

що переклади з близьких мов – найтяжча річ. В'яже тут саме оця близькість мов, оця спокуса можливості перекладати слово в слово – можливості часто ілюзорної» [2, с. 141].

Мета цієї статті – виокремити і схарактеризувати українські етнолінгвістичні маркери в перекладі роману Михайла Стельмаха «Чотири броди» російською мовою [3]. Цей роман став останнім твором М. Стельмаха, у якому він ніби підсумовував і узагальнював свою попередню творчу працю. Поет і прозаїк, драматург і фольклорист, публіцист і кіносценарист, Михайло Стельмах є одним із тих, хто виводить українську літературу на світовий рівень. Перекладами його творів російською мовою займалися справжні майстри своєї справи: Н. Андрієвська, В. Россельс, Л. Сабадаш, І. Чеховська.

Зрозуміло, що ефективне відтворення тексту оригіналу іншою (навіть близькоспорідненою) мовою здійснюється не шляхом механічного пошуку лексичних чи граматичних відповідників, тим більше, що їх узагалі може і не бути. Художній переклад тому й має особливий статус і не належить до суто практичної міжмовної комунікації, бо він наділений естетичною багатозначністю. Ота естетика першотвору часом примушує перекладача навмисне відмовлятися від запропонованих словниками чи граматики еквівалентів, бо вони стилістично в цьому перекладі неприйнятні. Саме тоді у високохудожніх перекладах і з'являються національно марковані елементи, здатні зберегти той колорит першотвору, що робить його надбанням не тільки своєї культури і літератури, але й дозволяє ознайомити з ним іншокультурного читача.

Найяскравішим компонентом в арсеналі етнолінгвістичних одиниць є, безумовно, ономастикон художнього твору. Якщо в природній мові власна назва не пов'язана безпосередньо зі змістом, а лише з денотатом, то актуалізація цього зв'язку в поетичному мовленні стає одним із засобів характеристики персонажа, а не тільки його індивідуалізації та ідентифікації, як в узусі. Ономастичний простір роману «Чотири броди» представлений в основному антропонімами, більшість з яких (особливо якщо вони відрізняються від російських відповідників) у перекладі подано в автентичному українізованому варіанті. Наприклад: *Данило, Данилко, Миколка, Михайло, дед Корний, Василина, Дмитро Лелека, Івась, Левко Биленко, Юрко, Ганна, Ганнуся, Марко, Петрик, дядько Данила, Василь, Олена, Петро, Яринка, Оникий Безбородько, Микола Константинович, Демко*

Бойко, Гордий. Національні антропоніми в перекладі, як бачимо, здебільшого транслітеруються, що є нормою в сучасній перекладацькій практиці.

Мікротопонімів у романі небагато, вони так само транслітеруються: *Копай городка, Литинщина, Кругликово урочище, Золотая Луна*. Єдиний космонім у перекладі подано в українській традиції: *Далеко на той стороні, под Чумацким Шляхом, как на забытой картине, из синего вечера прорастает одинокая хата-белянка*.

З-поміж апеллятивної лексики (так звані реалії), напевно, найуживанішу тематичну групу складають типово українські назви осіб за ознаками статі, віку, спорідненості, свояцтва, родинного стану тощо. Без таких слів важко уявити собі традиційне українське село, з його патріархальними законами, типовими стосунками в родині, у побуті. Наприклад: *Только неряхи пялили глаза на дивчину: полоть и то в чистой сорочке выходит! Это она так парубков завлекает, – шипели завистницы, видя, что ни один из хлопцев не пропустит Оксану мимо... – Это что, так смешно, дядько? – сдвинул стрельчатые брови Ярослав. Время от времени какая-нибудь молодица бросалась к берегу, поднимая с травы беленький узелок. – Чего вы, батько, сегодня такой нетерпимый? Вечер добрый! Не прогоните примака? На татарском броді неожиданно послышался всплеск весла: наверное, влюбленные молодята встречают свою ночку... Так хорошенько потряси года, милостивый государь и почтенный пан. Вот над казанком, под которым дышит пламя, склонилась бабуся. Может, сказать жинке, чтобы принесла вам повечерять? Я хоть и на деревянной ноге, а семьей Бог не обидел: растут хлопцы, как на дрожжах! – Куда это вы, татуня, спозаранку уже потащились? Мама, а этот дядя не наш тато? – Девчатки, я не гостинца, а списочек принёс вам. – Добрый вечер, дедусь. На полатях зашевелился кто-то, потом на пол соскочил взлохмаченный хлопчик. – Ты ж только не очень болтай при ней, больше глазами да ресницами пряди – эта работа всем девчатам нравится.*

Наступну групу транслітерованих чи транскрибованих у перекладі реалій складає так звана побутова лексика на позначення понять, характерних для українського села першої половини ХХ століття. Це насамперед лексеми з конкретною семантикою знарядь праці, начиння, інструментів та пристосувань, природних та рукотворних об'єктів, продуктів харчування,

характерних для сільської місцевості та сільського господарства. Наприклад: *Ещё донныне седеет от печали **жито** над ханским и чёрным **шляхами**. Но и по сей день в **хатах-белянках**... печалются матери котовцев и червонных казаков... – Не я **Святой вечер** сделал грешным, – ответил отец и разлил в гранёные **чарки** настоящую на травах **горилку**. Они вошли в **садок**, где между тенями деревьев голубовато дымились промёрзшие лунные полянки. Оксана подошла к детям, поправила на них **ряднину**. Нынче вдоволь будет **ветряку** работы, намашется он крыльями, нагрохочется жерновами, приветливо встречая **хлеборобов**. Из чужой **криницы** легче воду черпать, чем свою выкопать. Ярника остановилась возле своих ворот, прислушалась к **хате** и к **клуне**... Лощинами да **левадками**...петляет Михайло и сторожко пробирается к своему жилищу. Подал голос старый бондарь, у которого **чуприна**, усы и борода закрыли всё лицо. Хоть бы не сговорились против него **цибульники**, как Лавринова пара. Неподальку от **бублейниц** и **пальяничниц** застонала лира...**Бублички** с маком, сами во рту тают! Повторите, что у людей уже есть чёрный хлеб и седая **пальяница**. Не протёрла ль на льду **чёботки**? Хата у меня весь год **чернобривцами** пахнет. Я тебе ещё торбочку принесу: там хлеб, кусок сала, **рушник**... Ещё возил твой батько будёновку для тебя и пучок душистой травы, которую называл **евшан-зельем** – зельем любви к родной земле. Магазанник... сбросил обшитую кожей **свитку**, завернул в неё сундучок и начал копать яму. С такими мыслями он вошёл в жилище, положил в карман свежую **пампушку**... Подходя к лесничеству, он вдруг остановился на **стежке** и вспомнил встречу с Данилом Бондаренко. – Хлопцы, прячьтесь по всем **закуткам**, а то Магазанник собирается войной на нас! Уже при луне он подошёл до одного из самых больших **ставков**, что вокруг был обсажен деревьями. Сегодня лесник приехал не столько покупать, сколько прицениться к **цибуле**. Выпьешь за косовицу, отпразднуешь **заяжинки**, да и думай о **кожухе**. Лодка уткнулась в берег, который так и высвечивал серебром **вербовых котиков**. Надо мужу **вечерю** готовить.*

Цікаво, що крім реалій-українізмів з конкретною семантикою в перекладі збережено чимало лексем з абстрактним значенням, наприклад: *Да нет сил отвернуться от богатства, хотя на нём и сидит его **лихо**. У Оксаны он хочет найти для себя душевный*

***затишек**, да вряд ли его душа где-нибудь найдёт покой. Теперь он нищим стоит перед своей **недолей**. – Это не я, это **доля** моя печалится... С какого же поля попало такое **диво** в ярмарочную суетню? Девушка всматривается фиалковыми глазами, в которых слились и доверие, и **сполах**, и вечерние чары. Тогда ещё верилось, что немецкие шарабаны привезут к нам и гетмана, и **самостийность**. Имея за плечами **торбу**, можно богатеть и такими **думками**. Ярослав прослышал, как показал себя Магазанник на службе в **державной варте**. **Хворобу** и гибель принесут они вам, холуям и **предателям**! Такі етнолінгвістичні елементи створюють специфічний настрій, бо звучать цілком по-українськи і разом з тим не сприймаються як зовсім чужі.*

Загальновідомо, що зменшувально-пестливі форми слів набагато частіше використовуються в українській мові, ніж у російській, особливо багата на них фольклорна традиція. Тож, враховуючи цей факт, перекладачі вводять до свого тексту такі лексеми, як *садок, зельечко, соловейко, криничка, чёботки, варенички, рученята, житечко, реченька, хлопчик, дивчинька, девчатки, дедусь, Ганнусенька* та багато інших.

Цілком логічно, що левову частку слів-реалій становлять іменники, бо називають предмети, явища й поняття. Тим цікавіше знайти в перекладі дієслова з виразно українським колоритом: *вечерять, кумовать, чумаковать, базаровать, дознаться, посновать, заклекотать, погломонить, журичься, спровадить, насуниться* та інші. Для російського читача вони не є абсолютно чужими, бо практично всі мають спільнокореневі лексеми в російській мові.

Крім лексичних національно маркованих одиниць, у перекладі є кілька фразеологізмів, відтворених шляхом калькування зі збереженням найбільш значущих транскрибованих (транслітерованих) компонентів: *бесики заиграли, вербная неделя, играть в жмурки, увидет краешком ока, правда и кривда, думу думать, лихая година, гвалт на всё село, послала доля, злая година, чтоб не накликасть лиха, не куёте, не мелете, корова языком слизала. У той же спосіб збережено в перекладі й деякі паремії: *Пока у бабы спекутся кныши, у деда не станет души. Гуси-гусенята, возьмите меня на крылья. Пусть тебя доля хранит от недоли. Бабы кохани, продавайте онучи драни. Были, небылицы да разные дурницы.**

Якщо лексичні українізми досить часто

трапляються на сторінках російського перекладу роману «Чотири броди», то граматичні мають швидше епізодичний характер, що цілком закономірно, адже основною метою введення національно маркованих елементів оригіналу в цей переклад є максимально точно відображення народнопоетичної розмовної стихії, притаманної практично всім творам М.Стельмаха. Найчастіше по-українськи звучать звертання, у яких вжито кличний відмінок іменника. Наприклад: *Вот так, сынку, воевали мы за учеников твоих... Эй, хлопче, перевези! А ты, Сташе, насовсем? Чего тебе, божий человек? Нам, старче, некогда лясы точить. Ой, мама! Ой! – испуганно зазвенел голос девушки. Вот спасибо, парубче, что не придётся чужих собак дразнить. Роман, Романочку мой... Отзовись же, сыну, заговори... Ой, броде татарский, два берега, два солнца тут, а жизнь одна...*

Ще однією перекладацькою знахідкою для відтворення національного колориту можна вважати збереження в перекладі більшості присвійних прикметників, які російська мова, на жаль, поступово втрачає. Наприклад: *Оксанины очи, Оксанин Владимир, Оксанин двор, Ступачов наскок, Семёнов отпрыск, Стахова кровь, бесов гусак, попова груша*. Подекуди трапляються також синтаксичні конструкції з українськими прийменниками (*опричь сердца, до нашей хаты, смеёшься с дурня, про мужа, понад берегом, поза огородами*), частками (*аж, эге, эге ж*), вигуками (*ой лишенько!*).

У романі «Чотири броди» М.Стельмах більше двох десятків разів цитує українські народні пісні, деякі з них у повному варіанті, але більшість представлена тільки першим куплетом. Цілком природно і закономірно, що цей потужний український струмінь відтворюється перекладачем в автентичному вигляді.

Поняття еквівалентності чи адекватності художнього перекладу містить чимало складових, але найголовніше тут – передати ‘дух’ оригіналу, його національну естетику, а це неможливо без дбайливого збереження і майстерного відтворення різноманітних етнолінгвістичних елементів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Основы переводоведения : навчальний посібник / за ред. А.С. Нямцу. – Чернівці : Рута, 2008. – 312 с.*
2. *Рильський М. Мистецтво перекладу : статті, виступи, нотатки / М. Рильський ; упор. Г. Колесник. – К. : Рад. письменник, 1975. – 344 с.*
3. *Стельмах М. Четыре брода : авториз. перевод с украинского языка Н. Андриевской / М. Стельмах. – М. : Сов. писатель, 1983. – 496 с.*

В. М. Самусевич

БЕЛАРУСКАЯ ЛІТАРАТУРНАЯ КАЗКА: МЕНТАЛІНГВІСТЫЧНЫ АСПЕКТ НА МАТЭРЫЯЛЕ КАЗКІ П.СІНЯЎСКАГА “ЗАЧАРАВАНАЯ ГАСПАДАРКА”

У канцы ХХ – пачатку ХХІ ст. у беларусістыцы з’явіўся шэраг прац, у якіх заўважаецца імкненне навукоўцаў перагледзець, пераасэнсаваць мінулае і прааналізаваць сучаснае для таго, каб у фальклоры, культурнай спадчыне знайсці вытокі беларускага менталітэту і духоўных каштоўнасцяў.

Адным з жанраў, цікавым для даследчыкаў ментальнасці, з’яўляецца казка. Казачная традыцыя ўяўляе сабой пэўную сістэму, творчую майстэрню, дзе акумулюецца і перадаецца ментальны вопыт ад пакалення да пакалення. Пры яе дапамозе адбываецца стварэнне, накопленне, адбор і перадача рознага кшталту стэрэатыпаў, якія пастаянна ўзнаўляюцца, узбагачаючыся сучаснымі адценнямі. Найбольш выразна прадстаўляе новае і старое ў ментальным вопыце народа літаратурная казка, якая па сваёй прыродзе з’яўляецца жанрам індывідуальнай творчасці, заснаванай на калектыўнай. У тэксце літаратурнай казкі здзяйсняюцца ўсе сістэмныя сувязі маўленчых і ментальных адзінак, праяўляюцца кампазіцыйнаствараючыя і вобразна-выяўленчыя магчымасці, што ўключаюць нацыянальна-культурны кампанент.

У сувязі з гэтым паўстае неабходнасць шматаспектнага даследавання спецыфікі індывідуальна-аўтарскага стылю, які праяўляецца ў жанры беларускай літаратурнай казкі, з улікам сацыяльна-гістарычных, лінгвістычных і культуралагічных асаблівасцяў пэўнай эпохі. На нашу думку, цікавым будзе і далейшае вывучэнне гэтага жанру ў лінгвакультуралагічным, сацыялінгвістычным, псіхалінгвістычным аспектах.

Матэрыялам даследавання выбрана казка Пятра Сіняўскага “Зачараваная гаспадарка”, якая ўключана Міністэрствам адукацыі Рэспублікі Беларусь у спіс літаратуры для вучняў 5-х класаў. Важным фактарам выбару гэтай казкі для даследавання стаў яе герой: “... *Жыў ды быў адзін беларус*”.

Літаратурная казка – гэта апавядальны жанр з чарадзеяна-фантастычным сюжэтам, з персанажамі рэальнымі і выдуманымі, з рэчаіснасцю рэальнай і казачнай, у якой па волі аўтара паднімаюцца эстэтычныя, маральныя, сацыяльныя “вечныя” праблемы. Казка Пятра Сіняўскага “Зачараваная гаспадарка” пры ўсім падабенстве да народнай (па тыповых для яе вобразах, асаблівасцях паэтыкі і

мови і інш.) нясе п'ячатку непаўторнай творчай індывідуальнасці аўтара. Якасці маўленчых параметраў казкі “Зачараваная гаспадарка” вызначаюцца мастацка-эстэтычнай канцэпцыяй аўтара – Пятра Сіняўскага, які прыносіць у тэкст сваё бачанне свету, свае каштоўнасці ўстаноўкі, сваю эстэтыку маўлення, свае механізмы тэкстастварэння. Аднак прыватнае ў казцы сугучна загульнанародным: казка адлюстроўвае светапогляд і эстэтыку свайго часу ў іх спецыфічным народным праяўленні.

Казка “Зачараваная гаспадарка” спалучае ўсе элементы чарадзейнай казкі: кампазіцыю, трохразовыя паўторы эпизодаў і дзеянняў герояў, развіццё сюжэта, станоўчых герояў і і проціпастаўленне ім адмоўных пачвар і персанажаў, цудоўныя пераўтварэнні і рэчы, выкарыстанне выяўленчых сродкаў (пастаянных эпітэтаў, устойлівых фальклорных формул). Так, усё апавяданне абрамляецца ўстойлівымі казачнымі формуламі: *доўга ці каратка ішлі, прабылі тры дні і тры ночы і інш.* Як аўтарскі твор, казка мае шэраг структурных асаблівасцяў, не ўласцівых фальклору, нясе індывідуальную сэнсавую і паэтычную нагрузку. Да прыкладу, у народных казках станоўчы герой змагаецца са Змеем Гарынавічам, па задумцы Пятра Сіняўскага зло баіцца не столькі моцнага чалавека, колькі праўдзівага і сумленнага: *“Ступіў Алесь на ганак палаца і толькі падумаў: «Як жа мне такое страшылішча перамагчы?!» – а палац сам сабою і рухнуў, нібы скрозь зямлю праваліўся. На яго месцы трошкі пыл паклубіўся, а потым убачыў Алесь перад сабою луг квятністы, а на ім сам Змей Гарынавіч ляжыць, ледзь дыхае. Вочы яго ўжо чорны свет не бачаць. А быў той палац ліхам крыты, жорсткасцю збіты, падмуркам яму была хлусня, хітрыкі – дзвярыма, вокны на плётках віселі, сцены з нагавораў складзены, печы – з ленаці. І не мог ён устаяць хвіліны перад праўдзівым і сумленным чалавекам. Уся ж сіла Змея Гарынавіча была ў яго палацы. Палац рухнуў – і стаў Змей пакорны, нібы тая авечка.”*

Літаратурная казка “Зачараваная гаспадарка” таксама вызначаецца выразным эстэтычным бокам, які праяўляецца не толькі ў ідэалізацыі і індывідуалізацыі станоўчых герояў (мы ведаем імёны ўсіх важных персанажаў казкі – Гаўрыла, Алесь, Глеб, Ніл), але найперш у яркім апісанні падзей, віртуозным спалучэнні элементаў рэчаіснасці і вымыслу, гарманічным суіснаванні калектыўна-народнага і індывідуальна-аўтарскага. Аўтар у ролі апавядальніка выразна вызначае свае адносіны, сваё светабачанне: *“Жыў ды быў адзін беларус. Багацце меў, бо стаяў ля хаціны хлеў. Тут жа пуця для сена, на дрывы павець. Што яшчэ трэба мець? Во-во, здагадлівы: карову, цялушку, курэй... ну, і*

гэтак далей. І гэта не ўсё. Што даражэй любой навукі? Вядома ж, здароўе і моцныя рукі. Меў Гаўрыла і тое, і другое. А яшчэ... за лесам луг, перад возерам агарод, у хаце печ, на печы кот, у святліцы калыска, у калысцы – касец. Пакуль з соскай, але маладзец. І яшчэ два сыны ў Гаўрылы: яны бацьку ва ўсіх справах падмога – і на кірмашы з цыганом старгаванца, і за камель добра ўзяцца. Работу зрабляць так, што і перад суседзямі не сорамна”. Ствараецца яркае ўражанне прысутнасці апавядальніка, у свядомасці чытачоў фарміруецца яго вобраз – стары, які сваімі мудрымі з хітрынкай вачыма, паглядае на цябе і, усміхаючыся, апавядае казку з надзвычай глыбокім жыццёвым сэнсам.

Для гэтай казкі, як і для жанру літаратурнай казкі, характэрна павышаная ступень псіхалагізму, “пераўтварэнне” персанажаў у паўнаватасныя “вобразы”, падкрэсленая гульня з казачнымі клішэ, т.зв. пэўнае аўтарскае свавольства. *“Ды якая ж казка, калі ўсё добра! У казцы, як і ў жыцці: добра, добра, а потым як здарыцца, хоць у бубен бі, хоць у жалейку грай, а бядзе тое, па што прыйшла, – памры, а аддай. То не ў бульбе лебяды, а бяда, дык бяда. Дык вось слухай: падчаравалі Гаўрылу. Што-што, а гэта даўней на Белай Русі ўмелі”.*

Аўтарскую казку “Зачараваная гаспадарка” адрознівае “двайное бытаванне”. Яна мае некалькі ўзроўняў прачытання, а таму па-рознаму ўспрымаецца дарослымі і дзецьмі. Казачны падзеі, прасякнутыя праніклівым псіхалагізмам, адрозніваюцца вастрынёй калізій і дакладнасцю характарыстык персанажаў. *“Два старэйшыя – разумныя, і малодшыя – у жыцце хрышчоны, Алесем нарочны, у лузе спавяданы, хлебам гадаваны, працай навучаны. Рукі ад зямлі чыстыя, душа ад неба светлая. Касой махане – бацькавых два пракосы зойме. Ну, не два, дык паўтара, гэта ж казка! Вельмі добры толькі быў Алесь, а такому не ўсюды жыць лёгка.”*

Зачын казкі насычаны побытавымі замалёўкамі і мала чым нагадвае чарадзейныя абставіны. *“Пакорны быў не толькі людзям. Бывала, дождж ідзе – ён кошык пляце. А на свята ў Гаўрылы гасцей поўна хата. Затое ж калі работа – упоцёмках абуваў-разуваў боты. Сала з часнаком, з хрэнам еў, малаком запіваў, мабыць, таму на марозе пацеў і ў спякоту не млеў. Ладно, калі здаровы – усё адно, ці фасолю лушчыць, ці ехаць па дрывы. З кожным годам усё лепі і лепі жылося Гаўрылу. Нават выпадкова часіна вечарком пасядзецца на лавачцы ў двары і паразважаць, чаму лісце дрыжыць у асіны, а ў адлігу далёкі лес сіні, чаму камары таўкуць мак, а то на захад сонца глядзець проста так.”* Аднак надалей мы бачым кампазіцыйнае майстэрства пісьменніка, калі кожная сюжэтная спіраль уяўляе

сабой цэласны жыццёвы эпизод, паўнакрыўна звязаны з ланцужком падзей, якія адбываюцца з галоўнымі героямі.

Акрамя асаблівасцяў кампазіцыі, казка адрозніваецца стылем, багаццем маўлення, імкненца да рыфмы і рытму. *“Казку казаць – не снапы вязаць.” “Языкам малоць – што моркву палоць.” “Калі ёсць ахвота, сядай каля плота...”*. *“Што даражэй любой навукі? Вядома ж, здароўе і моцныя рукі.”*

У свядо-масці кожнай асобы сацыяльна-псіхалагічныя стэрэатыпы вызначаюць ментальную карціну свету як пэўную норму, характэрную для прад-стаўнікоў адной нацыянальнай культуры. Яна выступае ў ёй у выглядзе эталону паводзінаў. Першапачатковая стадыя ў маўленча-мысліцельным працэсе беларусаў – гэта вызначэнне суб’екта як «свайго» ці «чужога», а яго паводзінаў як «добрых» ці «злых». Так, і ў казцы “Зачараваная гаспадарка” мы бачым відавочны падзел, выразнае маркіраванне ўсіх суб’ектаў і аб’ектаў, што адбываецца ў маўленчых адзінках. *“Агледзеліся браты: у палацы ні касіць, ні жаць – а жыць-пажываць бяды-ліха не ведаючы. Паесці захацеў – рукой узмахнуў, адкуль ні вазьміся, на стале віно – і белае, і чырвонае, мяса рэзанае, бітае, кручонае... Нагой тупнуў – музыка чароўная зайграе, і тады свет белы бачыць не хочаш – як у тумале на лузе; ды не камароў у пракосе карміць, а абцасы-падэшвы не шкадуючы аб лустэрка-падлогу біць! Вокам мігнуў – простым людзям нябачная такая прыгажуня з’явіцца! Лапчыцца, песціцца – шукае, з якога боку да цябе падступіцца. Прабылі браты ў палацы тры дні і тры ночы. А як адну хвіліну! Іх не гоняць, а самім куды ж ісці?! Ды вось трэцяга дня адчуў Алесь, што рукі ў яго брудныя, а памыць не ведае дзе. Ён туды-сюды, у каго ні запытае – палацавы людзі толькі плячыма паціскаюць і глядзяць на яго, нібы ён паўка з’еў. Учух хлопца душой сваёй светлай – пакуль не позна, выбірацца адсюль трэба.”* З боку жыццёвага сэнсу казка надзвычай глыбока і невычарпальна. Жыццёвыя максімы падаюцца ў казцы як бацькаў наказ, што зноў жа характэрна для ментальнай традыцыі беларусаў: *“Не ешце дармавога хлеба – бокам выйдзе”, “Не заставайцеся там, дзе здалёк гаварыць пачынаюць, бо чым кончаць – невядома”*.

Асваенне свету чала-векам прадугледжвае выдзяленне такіх формаў і адносінаў, якія выра-жаюцца з дапамогай паняццяў прасторы і часу. Розныя нацыянальныя культуры маюць і розныя мадэлі прасторава-часавых адносінаў, якія, у сваю чаргу, адлюст-роўваюць сістэму каштоўнасцяў пэўных соцыумаў і сацыяльных груп. Сістэма ўяўленняў беларусаў аб прасторы і часе складае

свое-асаблівае ядро беларускай ментальнасці, ад якога ў немалой ступені залежаць многія іншыя ментальныя ўстаноўкі продкаў на ўзроўні найўнай свядомасці. Уяўленне беларусаў аб часе і прасторы фармірава-лася на працягу многіх стагоддзяў пад уплывам разнастайных фактараў, сярод якіх і прыродна-геаграфічны. Гэты фактар паўплываў і на вызна-чэнне асноўнага віду дзейнасці беларусаў – земляробства. Сведчанні гэтага мы знаходзім у казцы Пятра Сіняўскага “Зачараваная гаспадарка”. Уся казачная прастора выразна акрэслена: свая (тыя аб’екты рэчаіснасці, якія былі блізкія з дзяцінства) – *хаціна, хлеў, пуня для сена, на дровы павець, у хаце печ, луг, агарод, лес, рака, возера* і проціпастаўляецца чужая (тыя аб’екты рэчаіснасці, якія былі незнаёмы дагэтуль і паўставалі па дарозе) – *горад (Полацк), палац белакаменны, палац гранітны, лабірынт, дарога, балота, гушчар, цёмны лес, хатка на чатырох камянях, палац Змея Гарынавіча*. Тэмпаральны аспект жыцця галоўнага персанажа аўтарам таксама акрэслены: *“З тым і жыў Гаўрыла (пад Полацкам). Ад вяселля да наваселля, ад радзін да хрэсьбін, ад свята сонца да свята марозу: з дня ў дзень, з году ў год працай славіў свой род”*.

Ва ўмовах інтэнсіўных міграцыйных працэсаў, агрэсіўнага ўплыву рэкламы і СМІ, размытасці маральных пазіцый, праблема фарміравання ў дзяцей светапоглядных асноў, якія знаходзяць сваё выражэнне ў казцы, і, адпаведна, пытанне вывучэння спосабаў перадачы нацыянальнай казачнай традыцыі ў часе для захавання беларускай ментальнасці набывае асаблівую значнасць. Важны і той факт, што ўплыў казкі на асобу адбываецца не механічна, а ў выніку засваення агульначалавечых каштоўнасцяў, заключаных у ёй. Працэс засваення немагчымы без фарміравання ўласных адносін, а значыць важна прапусціць праз сябе ўсё тое, што належыць духоўнаму свету этнаса, і зафіксаваць ментальныя каштоўнасці духоўнай культуры беларусаў.

Мудрасць і каштоўнасць казкі Пятра Сіняўскага якраз ў тым, што яна адлюстроўвае, раскрывае сэнс найважнейшых агульначалавечых каштоўнасцяў. Аўтар здолеў не толькі перадаць, але і ўзбагаціць ментальны вопыт беларусаў, пэўным чынам асучасніць казку. Важным з’яўляецца і тое, што Пётр Сіняўскі на першы план выстаўляе не ўчынкі герояў, а іх асобу, індывідуалізуе сваіх персанажаў. Антрапацэнтрычнасць казкі “Зачараваная гаспадарка” мае нацыянальны каларыт, бо галоўны герой – беларус, што само па сабе каштоўна. Казка “Зачараваная гаспадарка” – свайго роду кадзіраваны тэкст, пры расшыфроўцы якога духоўная культура беларускага народа ўваходзіць у ментальны свет чалавека.



Розділ 4. ХУДОЖНЯ МОДЕЛЬ СВІТУ. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕКСТУ

Н. К. Белоусова

«СОНЕЧКИНА ПРАВДА» РАСКОЛЬНИКОВА

Известный русский философ П. С. Соловьев утверждал, что среди населяющих мир живых существ есть единый центр Божественного замысла о мире. Этим центром является Душа мира, София. Она же – тело Христово. Во вселенском понимании тело Христово есть Церковь. Следовательно, София есть Церковь, невеста Божественного Логоса. Они же, как единственно индивидуальная личность, есть Пресвятая Дева Мария [1, с. 58] Павел Флоренский развивает учение Соловьева, отбрасывая взгляды на падение: София есть душа и совесть человечества, Ходатаица и Заступница «пред Словом Божиим судящим тварь и рассекающим её надвое...» [2, с. 36].

Все поступки Сонечки Мармеладовой соотнесены с этим учением. Она не хочет своего бесчестия, однако, она взяла его на себя ради спасения детей своей больной чахоткой мачехи. Страдая и оставаясь душевно чистою, Сонечка переносит грязь своего положения со смирением и кротостью. «Она беззащитна в миру, но тем не менее находится под глубочайшею охраною Отца Небесного» [3, с. 289]. Её судьба есть выражение «тайны Царства Божия, которое приходит к малым и нуждающимся в опеке, а не к великим и мудрым: мытари и блудницы принимают его, а благоустроенные и почтенные замыкаются от него» [2, с. 39].

По учению Павла Флоренского, «существа, начавшие свою жизнь любовью к абсолютному добру, от века живут в Царстве Божием, а падшие существа, пройдя более или менее длинный путь развития освободивших от зла, также все рано или поздно становятся постепенно членами Царства Божия. В конце концов всё покоряется Богу» [2, с. 41].

Достоевский, на протяжении всей своей жизни пытавшийся разобраться в самом себе относительно своей веры, в романе «Преступление и наказание» ставит знак равенства между религиозностью и нравственностью (этого уже не будет в романе

«Братья Карамазовы»). Бог, – утверждает он, – это любовь наша к близким и дальним. Свобода – это возможность дать нуждающимся. Равенство – это взаимное уважение [2, с. 32]. На этих началах возможно единение людей. Соня и является этим олицетворением доброты, самопожертвования, кротости и всепрощения. В её образе воплощена одна из основных идей творчества Достоевского: путь к счастью и нравственному возрождению человека проходит через страдание, сострадание, христианское смирение, веру в «божий промысел».

Я. О. Зунделович считает, что Соня «только рупор идей, не находивших себе адекватного художественного воплощения, необходимых Достоевскому как религиозному проповеднику, а не как писателю. Она указывает Раскольникову путь спасения в словах, лишенных эстетической слезы» [4, с. 123]. Это принципиально важный вопрос, требующий осмысления. Большинство исследователей творчества Достоевского сходятся во мнении о том, что образ Сони дидактичен. «Преступление и наказание» – первый роман, в котором писатель попытался осмыслить свои религиозно-эстетические взгляды. Уже в черновиках Достоевский указал на то, что «идея романа» – «православное воззрение, в чем есть православие?» [5, с. 118].

Если довериться Зунделовичу и не увидеть знак вопроса в записной книжке Достоевского, то образ Сони действительно не имел бы художественного значения [4, с. 32]. Если попробовать устранить Соню из романа, сразу же становится видно, как разрушается структура произведения. Становится очевидным, что свести образ Сони к голой схеме оказывается невозможным.

Достоевский понимал, что пьянство, проституция, преступление – это следствие не первородного греха, а несправедливо устроенной среды. Профессия Сони – результат условий, в которых она пытается выжить. Ни средства, ни

положение, ни образование она не могла поставить в свою защиту от злобного мира. И, тем не менее, Достоевский нашел в Соне, в этом беззащитном подростке, источник собственных верований, собственных действий, продиктованных совестью и волей. Может поэтому она и смогла стать героиней романа, в котором показаны пути противостояния этому миру.

Профессия проститутки позорит Соню, но мотивы и цели, диктующие ей путь, самоотверженны и возвышенны. Профессию ей пришлось выбрать поневоле, но цели поставлены ею самой.

Д. Мережковский отождествляет вину Сони с виной Раскольникова: «Соня – преступница, но в ней есть и *святая*, как в *Дуне* есть, а Раскольников – *подвижник*» [6, с. 401]. Достоевский, наоборот, ставит героев в противоречивое отношение сочувствия, любви и борьбы, которые, по его замыслу, должны закончиться утверждением правоты Сони. Раскольников совершает двойное убийство, чтобы стать властелином «над муравейником», Соня делает зло себе, чтобы иметь возможность оказать добро обездоленным и беззащитным. Соня губит свою жизнь, жертвует собой ради жизни других людей, Раскольников же убивает людей, жертвует другими людьми ради себя, чтобы доказать своё превосходство. Люди тянулись к Сонечке (как и сам Раскольников) и сторонились Раскольникова. Раскольников живёт разумом, Сонечка – сердцем. Достоевский считает её жертвенность подвигом и винит мир, который сжигает её на костре позора.

Раскольников уверен, что Соня пойдет за ним, поскольку считает её преступницей. Он преступил закон юридический, а она – нравственный. Значит, по его убеждению, они равны в совершении преступления. Потрясенная же Сонечка не может бросить малышей, которых ей и «прикрыть от безобразия нечем, как только телом своим». Достоевский видел, что в жизни иногда так складывается, что не всегда можно следовать только добру или же избегать зла.

Христос, по Евангелию, спас блудницу от людей, собравшихся побить её камнями и та, прозрев, оставила грешное дело, став святой. Обстоятельства жизни не позволяли Соне перестать «грешить». Вечная Сонечка не только страдалница, она по-настоящему любит всех погибающих, всех себе подобных. Она жертвует собой не ради благости страдания, не ради загробного блаженства своей души, а для того, чтобы избавить от мучений оскорблённых и угнетённых.

Она не ропщет, не плачет, а доказывает судьбой необходимость переустройства мира. Соня действует и «определяет ход событий», а Раскольников вынужден поступать так, как задумывает она. Уже поэтому мы не можем назвать образ Сони пассивно-вспомогательной фигурой. Двигателем её самоотверженности является мечта о личном счастье, но мысли об устройении собственной доли заперты у неё вглубь, она без колебания подчиняет их альтруистическим целям.

Соня предоставила судьбу мира воле Бога, а себе назначила делать частное добро. При этом она не переступит через личность другого, никого не обидит, не осудит, без расчета добровольно пожертвует собой. Худенькая и кроткая, она переспрашивает: «Что ж, Катерина Ивановна, неужели и мне на такое дело пойти?» и слышит в ответ: «А что ж, чего беречь? Эко сокровище!» [3, с. 203]. Соня сама выбрала дорогу, не чувствуя ни обиды, ни зла к Катерине Ивановне.

Перед Соней вставал вопрос и о самоубийстве. Она обдумала его и выбрала ответ: «А с ними-то что будет... Раскольников странно посмотрел на нее. Он все прочел в одном её взгляде. Стало быть, действительно у нее самой была уже эта мысль, может быть, много раз и серьёзно обдумывала она в отчаянии, как бы разом покончить. И до того серьёзно, что теперь почти и не удивилась предпочтению его. Даже жестокость слов не заметила... Но он понял вполне, до какой чудовищной боли истерзала её, и уже давно, мысль о бесчестном и позорном её положении. Что же, что же бы помогло, думал он, до сих пор останавливать решимость её покончить разом? И тут только понял он вполне, что значили для неё эти бедные, маленькие дети-сироты и эта жалкая, полусумасшедшая Катерина Ивановна, со своей чахоткою и со стуканием об стену головою» [3, с. 237].

Сила воли и решимость у Сони были выше, чем мог предположить Раскольников. Он отказался от условностей старой морали, понимая, кому она выгодна. Соня же признавала догмы старой морали, все правила церковных прописей. От самоубийства её удерживало не столько размышление о грехе, сколько сироты.

Соня называет себя великой грешницей, но не замаливает грехи, она спасает гибнущих, за других готова отдать «тело своё». Она без колебаний вступает в борьбу за Раскольникова не столько с внешним миром, сколько с ним самим. Соня чувствует, что он несчастен, убеждения его пугают её. Сострадание заставляет её переубедить, нравственно очистить его. В

нелегком процесі воскресіння Раскольникова рождається почуття. Достоевський прослідковує етапи становлення великої любові героїв.

В передсмертній ісповіді Мармеладова Сонечка з'являється испуганим і нескладним підлітком. Во вперше Раскольников бачить в Соні растеряного дитинку, що потребує захисту. Естественно, що Соня бачить в Раскольникові доброго дядю з вищої середовища, який може допомогти її родині в важку хвилину. На поминах вона раптом дізнається, що він такої ж бідняк. Соня вражена, але в ній немає нічого такого, що випробовує її почуттів, розглядає, що марно сподівався.

Бідність Раскольникова перевернула їх стосунки на нову ступінь: «Цілий світ невідомо і сумно увійшов в її душу». Раскольникову «всім хотілося подивитися в її тихі, ясні очі...» [3, с. 67].

Достоевський викладає історію любові злочинця і проститутки в сдержанній і делікатній тональності. В «Преступленні і покаранні» любов – це не традиційні взаємини між чоловіком і жінкою, а поєдинок двох правд. Сюжет про жінку, що йде за своїм чоловіком в Сибір, розуміння подвигу чоловіка, жіноча самопожертва во ім'я долги поетично розроблена ще Н. А. Некрасовим («Руські жінки»). У Достоевського інше: всесвітньо-історична проблема, боротьба за перемогу чужої правди в душі коханої, за воскресіння його особистості.

Після того, як Соня дізналася про бідність Раскольникова, вона випробовує сором, не розуміючи ще, що любить, не здогадуючись, що чекає вбивцю. «Раптом фарба кинулася в її бліде обличчя, і навіть сльози виступили на очах... Їй було і тошно, і соромно, і солодко...» [3, с. 89]. Це почуття закоханої жінки.

В кульмінаційній частині роману любовна емоція героїв згасає, багато в їх стосунках втрачає сенс, поведінка Соні в деяких епізодах викликає незрозуміння. Це пояснюється тим, що редактор журналу М. Н. Катков і його заступник Н. А. Любимов зобов'язали матеріально залежного від них Достоевського вирізати окремі фрагменти роману. Їм було соромно, що сталося очищення Соні Любов'ю, що проститутка трактувала християнські ідеї. Коли Катков і Любимов запропонували Л. Н. Толстому виключити останню частину «Анни Карениної» з роману, він, забезпечений і незалежний, видав її окремою брошурою. Зажатий тисками бідності,

Достоевський не мав такої можливості. Відновити повністю вирізане зараз неможливо. Толстой бере свої рукописи і черновики. Бездумний Достоевський не зберіг черновиків, а редактор «Руського вестника» знищив всі первісні рукописи.

Відновлення фрагментів втрачених сюжетно-фабульних зв'язків робить зрозумілим звучання деяких фраз в викривленій главі. «У мене тепер ти одна, – каже Раскольников, поїдемо разом» [3, с. 228]. Відновлений абзац розкриває повноту почуттів героїв: «А ми з тобою прокляті, відповідно нам дорога одна, хоч ми і в різні сторони дивимося. Ти тепер моя повелительниця і моя доля, життя – все...».

Так каже закоханої, з якою разом поїдемо до краю світу, до костру, до расп'ятого. В втрачених сторінках залишилася «тайна» Соні, її представлення про Христа: «Я сама була Лазарь померлий, і Христос, воскресив мене» [3, с. 209]. Вона намагалася рятувати Раскольникову, який став їй ближче матері і батька.

Катков приділяв увагу Євангелію іншою кольоритом, але наївна цілеспрямованість Соні вивести Раскольникову з гріха збереглася [7, с. 12]. Вона перетворює думку про Бога не в обряди, а в ідею порятунку заблудлих. «Достоевський бачив в смиренні сили, здатні без політики лікувати суспільство» [7, с. 12]. Катков знищив слова, в яких Соня висловила своє розуміння смирення, пов'язані з ним свої надії, віру в майбутнє. Це художньо своєрідне ціле, органічно злиті з образом Соні, зникло для нас. Однак, покладаючись на логіку роману, можна відкрити «тайну» Соні: у неї немає страху смерті. Самопожертва однієї особистості повинна викликати таке ж відповідне самопожертву інших особистостей. Тоді і буде доведено, що смирення – наймогутніша сила. Смирення призведе до загальному братству і любові.

Соня, звичайно, не розуміла, що її «тайна» зводиться до інтерпретації Євангелія в дусі утопічного соціалізму. Катков же бачив в цьому проявленні «нигілізму» і не міг допустити на сторінках свого журналу «останніх виражень пристрасті» [7, с. 19].

Кожний по-своєму, але і Соня, і Раскольников прагнули до царства божьому на землі, вони близькі до своєї кінцевої мети. Найглибше в душі Раскольникову Соні допомогла розпізнати любов. Вона побачила в ньому самого близького чоловіка. І вже ні острог, ні каторга не могли стати перешкодою для її єднання з вибраним, для розуміння того, що по

первоначальной своей природе он стремился к той же цели, что и она. Соня способствовала возможному окончательному крушению его бесчеловечной идеи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловьёв В. С. *Три речи в память Достоевского* / Соловьёв В. С. – М., Книга, 1990.
2. Флоренский П. А. *Обратная перспектива* / Флоренский П. А. – Собр. соч. : в 4-х т. – Т. 3. – М. : Мысль, 1999.
3. Достоевский Ф. М. *Преступление и наказание* / Достоевский Ф. М. – Полн. собр. соч. и писем : в 30-ти т. – Т. 6. – М., 1973.
4. Зунделович Я. О. *Романы Достоевского. Статьи* / Зунделович Я. О. – Ташкент, 1963.
5. Достоевский Ф. М. *Преступление и наказание* / Достоевский Ф. М. – Полн. собр. соч. и писем : в 30-ти т. – Т. 18. – М., 1973.
6. Мережковский Д. С. *Эстетика и критика* / Мережковский Д. С. – М., 1994.
7. Катков М. Н. *Характеристика внутреннего мира Достоевского* / М. Н. Катков // *Отечественные записки*. – 1839. – Т. IV. – С. 1–24.

І. В. Богданова

РЕАБІЛІТАЦІЯ ЖАНРОВОЇ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ РЕЛІГІЙНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ТВОРЧОСТІ П. КЛОДЕЛЯ

Духовна криза, яку переживає європейська спільнота на рубежі XIX–XX ст., має в своїй основі ряд причин політичного, ідеологічного, філософського, естетичного характеру. В умовах зневіри в старих ціннісних орієнтирах посилюється інтерес до християнського світоспоглядання, яке пропонує цілісну світоглядну основу, здатну протистояти кризі та розпаду застарілих суспільних та ціннісних відносин. У межах загальноєвропейського Християнського відродження розвиваються національні форми релігійної культури.

Католицьке відродження у Франції має багату традицію. Діяльність та творчість відомих мислителів Ж. Марітена та Е. Жільсона, письменників Л. Блуа, Ф. Моріака, Ж. Бернаноса, Ф. Жамма, Ш. Пегі та ін. констатують активний пошук нових шляхів розвитку людини і суспільства. Одним із найвідоміших репрезентантів французького Католицького ренесансу виступає, безсумнівно, Поль Клодель – глибокий релігійний мислитель, суспільний діяч, поет, драматург й есеїст. Висхідним моментом усієї творчості П. Клоделя стає філософія неотомізму – потужна течія західноєвропейської

філософсько-теологічної думки кінця XIX – початку XX століть. Творчість Клоделя заперечує хаос «екзистенційності» буття, що прирікає людину на абсурдне існування та залишає віч-на-віч із холодним та байдужим всесвітом. Мистецтво та література у свідомості та творчості Клоделя освячуються релігійною вірою та набувають сенсу через здатність нейтралізувати трагізм матеріалістичного «безбожного» існування, ліквідувати розірваність між Богом і людиною, людиною та її внутрішнім світом. Як послідовний неотоміст Клодель стверджує, що оточуюча реальність є «світом видимих речей», які, у свою чергу, відтворюють «світ невидимих», Божественних сутностей. Ідея теоцентризму стає висхідним моментом драматургії Клоделя.

Секуляризація культури, за Клоделем, спричинила розрив у розвитку традицій, зумовила втрату «духовного зв'язку із релігійною літературою, що призвело до катастрофи, яку засвідчив Шекспір своєю творчістю, – втрати Віри, що була Расм» [5, с. 648]. Звернення Клоделя до духовних витоків європейської культури зумовлює реабілітацію драматургом певних художніх традицій, пов'язаних із християнською середньовічною літературою. Система релігійних жанрів, до яких належать містерія, агіографія міраклі, відроджується Клоделем на новому етапі розвитку історико-літературного процесу, інтегруючись в новий тип клоделівської драми, де взаємодіють антична, середньовічна, ренесансна, барокова традиції, проторуючи шляхи новій драматургії XX ст. Справедливим є зауваження А. А. Сабашнікової, що «Клоделеві потрібна була містерія, оскільки він відроджував католицький театр, а католицький театр бере початок в середньовіччі» [2, с. 153].

Для драматичних творів Клоделя характерним є концептуальне бачення глибинних закономірностей історичного процесу, в якому пов'язується доля окремої людини із долею народу та волею Бога. Відтак центральною проблемою клоделівської драми стає взаємозв'язок людини та світу, в якому окрема людська доля залучається до загальносвітового процесу, де все підпорядковується величному задуму Творця. Клоделівські драми постають «великими історичними фресками», де автор «творить історію на сторінках драми» [4, с. 571]. Риси середньовічних релігійних жанрів означаються у таких клоделівських драмах, як «Благовіщення» (1911), «Шовковий черевичок», «Книга Христофора Колумба» (1927), «Жанна д'Арк на вогнищі» (1934), «Історія Товія і Сарі» (1938) та ін.

П'єса «Благовіщення» вважається одним із вершинних явищ клоделівської драматургії. Написана у 1911 році, вона є переробкою більш ранньої драми «Діва Віолена». В ідейно-тематичному та жанровому відношенні вона зазнала суттєвих метаморфоз (при цьому не всі дослідники погоджувалися, що це на краще: Б. Ейхенбаум першу драму називає містерією кохання і вважає, що вона художньо перевершує свою наступницю [3, с. 136]). Ця драма, що найбільше за інші твори пов'язана із середньовічною добою, увібрала в себе елементи не лише містерії, але й агіографії та міракла, найпродуктивніших жанрів релігійної літератури середніх віків.

Зв'язок драми «Благовіщення» із жанром містерії засвідчується самою назвою драми, дія якої визначається рухом містеріального сюжету від Благовіщення до Різдва – двох із найбільших дванадцятих свят християнства. Введення у текст драми найвизначніших християнських свят, значення яких для свідомості середньовічної людини важко переоцінити, сприяє створенню образу середньовічної картини світу і створює особливу атмосферу містерії.

Основні теми, означені у зачині, отримують свій подальший розвиток у драмі. Насамперед це теми святості та служіння Богові й людям, божественної обраності та земного призначення людини, що розкриваються через ряд мотивів, серед яких означаються мотиви страждання та спокутування гріхів, добровільної жертви в ім'я віри та інших людей тощо. Як і в середньовічній драмі, автор вводить у структуру драми біблійні тексти, елементи літургії, церковної музики й співів. Ідейна основа драми декларує цінність жертвності, всепрощення та християнської любові до ближнього як рятівних засад самого життя.

Кульмінацією твору є смерть героїні – акт самопожертви, асоціативно пов'язаний зі смертю Христа заради спокутування гріхів людства. Образи персонажів драми створюються за допомоги ряду алюзій та ремінісценцій, орієнтованих на біблійні прообрази. Як і в середньовічних драмах, в клоделівській вводяться топоси монастиря, храму, образи прокази, святого поцілунку тощо.

Тема святості та добровільної жертви в ім'я віри та торжества справедливості актуалізується у трьох жіночих образах: святої Юстини, «служині Божої в мирі», дівчинки, яка постраждала за віру і храм якій буде П'єр де Краон, головної героїні Віолени, що приносить в жертву іншим своє кохання і саме життя, і Жанни д'Арк, яка йде на

жертву заради власного народу. Зрештою, відбувається диво, що зводить воєдино різні символічні драматичні рівні, – воскресіння/нове народження маленької померлої дочки Мари, Різдва/народження Христа та коронація дофіна в Реймсі, що сукупно реалізує ідею торжества спокою та миру як в окремо взятій родині, так і в суспільстві в цілому.

Концептуального значення набуває образ сестри Віолени, Мари. З одного боку, Мара виступає антагоністом головної героїні, завдяки чому втілюється середньовічна антитеза «земне – небесне», «гріховне – святе». З іншого боку, цим образом ілюструється важлива для Клоделя ідея: «Царство небесне силою завойовується». Мара категорично відмовляється визнати смерть свого немовляти і приносить дитя сестрі, демонструючи цим беззаперечну віру в неї і в Бога, чим примушує диво здійснитися. Християнський гуманізм, милосердя і справедливість проявляються в тому, що Мару прощено, хоча вона й не розкалася у своїх вчинках.

У драму введено елементи літургійної служби. Епізоди із Пророцтва Ісайї, проповіді святого Лева Папи, Євангелія від святого Луки, повчання святого Григорія Папи сповнюють дійство урочистим пафосом радості й милості Божої, занурюючи читача в атмосферу середньовічних містерійних дійств. Хор янголів уславлює народження Христа. Як у середньовічній літургійній драмі, сюжетний епізод слугує ілюстрацією церковної служби. У символічному сенсі дитина, що воскресла, – це непорочно народжене дитя Віолени. Таким чином досягається отождоження головної героїні з Дівою Марією.

Лінія Христа висновує тему самовідданого служіння людям й добровільної Жертвності, що є однією з провідних у творчості Клоделя. А сам твір утверджує ідею необхідності Жертви Богові, що стає сенсом життя людини. Постать Анна Веркора, батька Віолени, набуває символічного значення і асоціюється з Богом-Отцем. При такому тлумаченні лінія Веркора логічно продовжує символічний ряд, де образ Віолени асоціюється із образом Христа.

Драма «Благовіщення» орієнтовна на ще один жанр середньовічної релігійної літератури – жанр агіографії. При цьому Клоделя зацікавлює не стільки жанр життя із ідеалізацією життя святого, що пов'язаний із культом християнської аскези, скільки жанр страстей мучеників – *passiones*. Страждання та смерть героїні, яка своїм життям, свідомо принесеним у жертву Богові, спокутує гріхи інших, виступає основою сюжету

драми. Цей прийом уподібнення героя Христу, що перебирає на себе гріхи інших, широко використовується у жанрі страстей, де через євангельську топіку та образну систему відтворюються події, що нагадують про священну історію. Клоделівську драму та жанр *passiones* зближує репрезентація мученицької загибелі як беззаперечного доказу божественної милості.

Обрання головним героєм драми молодої дівчини загострює проблему, оскільки дилема – особисті почуття (кохання, сімейний обов'язок, радість материнства) чи релігійне покликання – набуває особливої гостроти саме для жінки. Розв'язання цієї дилеми «на користь віри шляхом зречення родинних зв'язків» було «постійним мотивом агіографії і святих жінок» [1, с. 237].

Центральна, кульмінаційна подія «Благовіщення» – диво, воскресіння мертвої дитини – зближує клоделівську драму з середньовічним жанром міраклі. Міраклі, розповідь про чудеса найбільш популярних в народі святих, існував в межах середньовічної агіографічної літератури. Нарівні із чудесами світової історії, пов'язаними із творенням світу, народженням і воскресінням Христа, середньовічній людині, чий уявлення про межі природного та надприродного не були чіткими, залишались близькими та зрозумілими євангельські чудеса. Диво, здійснене Віолею, не тільки демонструє силу святої, даровану їй Богом, а й втілює ідею можливості спокутування гріхів та спасіння людини Богом.

Драма «Шовковий черевичок» (1919–1924) продовжує розвивати означені у «Благовіщенні» теми та проблеми і є грандіозною містерією, дія якої відбувається наприкінці XVI ст. у різних частинах світу (Європа, Африка, Америка, південно-східна Азія), на суходолі, морі та небесах. Велика кількість дійових осіб, сюжетних ходів, риторичних монологів та мовно-поетична специфіка драми орієнтують читача не лише на середньовічну драматургію, але й на іспанську барокову п'єсу XVII ст.

В основі драми – конфлікт між духовним та плотським началом, екзистенційний вибір свого життєвого шляху, як і в попередній п'єсі, пов'язаний із ідеями святості, жертвовності та спасіння. Головна героїня Пруеза, як і Віолена від П'єра де Краона, отримує від Ангела-охоронця звістку про своє призначення, яке вона виконує, долаючи шлях земних випробовувань, в тому числі випробовування коханням. Як у середньовічній драмі, автором створюються численні образи святих – св. Миколая, св. Дені, св. Боніфація та ін., алегоричні образи Вісника, Ангела-охоронця,

Подвійної тіні, Музики, Селени тощо. Складна система образів створює грандіозний та величний образ світу, що належить Творцеві, де все підпорядковано вищому задуму та сенсу.

Містеріальність клоделівських драм засвідчується свободою моделювання драматичної дії, простору та часу, завдяки чому драма набуває гнучкості та рухливості; масштабністю подій, що відбуваються у різних частинах земної кулі; використанням образів-символів, образів-алегорій тощо; універсальністю та філософічністю ідейно-проблематичного змісту творів, – не випадково на початку «Шовкового черевичка» означено відому шекспірівську фразу: «Сцена цієї драми – світ» [6, с. 665].

Сміливо ламаючи всі канони класичної драматургії, пориваючи із реалістичною традицією, услід за середньовічною драматургією Клодель вільно поводить не лише із категорією драматичного простору, але й категорією художнього часу. Як наслідок у його драматичному творі дія між окремими частинами, або актами може становити всім роки (між другим та третім актами «Благовіщення»), десять років (між другим та третім Днями «Шовкового черевичка») і, нарешті, чотирнадцять років між другим та третім актами у другій версії «Міста».

В цілому, спорідненість драматургії Клоделя та середньовічних релігійних жанрів прослідковується, по-перше, у системі ідейно-проблематичній, по-друге, в системі образів, та по-третє, на рівні мовно-поетичних виражальних засобів. Драма Клоделя містить ряд властивих середньовічному жанру містерій типологічних рис: доля героїв драми, як і героїв середньовічної містерії ілюструє доцільність створеного Богом світу; події, що відбуваються у драмі, як і в містерії, набувають універсального, узагальненого звучання; у драмі співіснують високе та низьке, трагічне та комічне.

Утвердження нової літератури католицького відродження, формування нового католицького театру поч. XX ст. неможливо уявити без творчості П. Клоделя, завдяки якому середньовічні релігійні літературні жанри переживають друге народження, органічно вливаючись в річище пошукань європейського театру XX ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич А. Я. *Избранные труды : в 4-х т. – Т. 2. / Гуревич А. Я. – М.-СПб. : Университетская книга, 1999. – 559 с.*

2. Сабашикова А. А. *Поль Клодель – возрождение мистерии* / А. А. Сабашикова // *Театр*. – 1989. – № 1. – С. 147–153.
3. Эйхенбаум Б. *О мистериях Поля Клоделя* / Б. Эйхенбаум // *Северные записки*. – 1913. – № 9. – С. 121–137.
4. Claudel P. *Journal* / P. Claudel – P.: Gallimard, 1968. – Т. 1 (1904–1932). – 1449 p.
5. Claudel P. *Oeuvre en prose* / P. Claudel – P.: Gallimard, 1965. – 1627 p.
6. Claudel P. *Théâtre* / P. Claudel – P.: Gallimard, 1967. – Т. 2. – 1556 p.

В. С. Дворяшина

ФУНКЦИЯ ДЕТАЛИ-ЖЕСТА В ХУДОЖЕСТВЕННО- ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «РУССКОГО ДНЕВНИКА» ДЖОНА СТЕЙНБЕКА

В последние десятилетия гуманитарные науки – языковедение, литературоведение, история, психология – настойчиво возвращаются к вопросам, связанным с представлениями, формирующими образ той или иной страны, народа, общества в сознании носителей других культур и традиций, с факторами, оказывающими влияние на образ «своего» в сознании «чужого». Необходимость подобных исследований, в том числе и в плане поэтапного воссоздания особенностей восприятия страны соседями, экономическим и политическими партнерами и соперниками в разные исторические периоды, не подлежит сомнению. У процесс осознания своего прошлого всегда имеет самое непосредственное влияние на выбор национальным обществом стратегий развития в будущем.

Образ страны в его исторической динамике, в совокупности устойчивых и изменчивых черт, складывается, воссоздается в процессе изучения не только строго документальных источников, но и разнообразных в жанровом отношении (дневники, записки, очерки) произведений художественно-документального, художественно-публицистического характера, объединяемых в современном литературоведении терминологическими определениями «путешествие» или «травелог».

Литературное путешествие, по мнению Н.М. Масловой, – панорама живой современности [2, с. 24], уникальная картина жизни другого, художественный итог реального соприкосновения, а порой и столкновения, с неизвестной/недоступной прежде действительностью. Уникальность картины, в которой открывшиеся взгляду путешественника

фрагменты / стороны стянуты в единое целое внутренним сюжетом поиска (поиск ответов, точек соприкосновения, подтверждений или опровержений заранее сложившихся представлений или стереотипов), заключается в двоякой направленности подобных произведений – к читателю, оставшемуся на родине и к читателю – носителю точки зрения «другого». Отсюда и противоположные подходы к определению цели литературных путешествий – познание «других» и поиски, идентификация себя на фоне культурного многообразия и схожести путей исторического развития разных народов.

«Русский дневник» Джона Стейнбека (1947) в последние годы прочно занял место одного из наиболее содержательных и интересных источников, отражающих жизнь послевоенной России (Советского Союза), ее взаимоотношений с бывшими союзниками по антигитлеровской коалиции в период начала «холодной войны». Книга также представляет ценность и как свидетельство очевидца, запечатлевшее драгоценные черты сознания людей военного поколения – поколения энтузиастов, восстанавливавших страну из руин. Излюбленный прием автора – совмещение точек зрения на происходящее писателя-профессионала, близкого к определенным политическим силам, и рядового человека, последовательного в своем «американизме» (о котором неоднократно говорится с долей здорового юмора), но при этом открытого, любознательного, терпимого – позволил создать «дневник поездки», отличающийся, как и положено жанру документальному, последовательностью изложения и лаконичностью описаний и комментариев, но вместе с тем и глубиной подтекста, свойственной произведению художественному. Нельзя не согласиться с точкой зрения исследователя творчества Стейнбека Дж. Парини, отмечавшего, что подготовленный писателем отчет «вполне можно отнести к литературе путешествий», так как последний «описывает русские ландшафты, взглядом поэта отмечает конкретные детали, вызывающие в воображении древние православные храмы, московский балет, повседневную жизнь русских крестьян» [4, с. 315].

Наивность – неразвернутость оценочных, критических суждений – еще одна яркая черта произведения на повествовательном (нарратологическом) уровне – приобретает в этом свидетельстве о жизни послевоенной страны, изменяющейся на глазах (строящиеся гидроэлектростанции на фоне старинных церквей и раскопок шумерских захоронений в Грузии) и

сохранившей неизменным настроенное отношение к иностранцам (чтение свидетельств путешественников прошлого, воспринятых Стейнбеком и фотографом Капой как примета дня настоящего) характер обдуманной стратегии. Для этого «наивного» взгляда человека с большим жизненным и писательским опытом мельчайшая деталь поведения собеседника или окружающей обстановки является важным фрагментом мозаичного полотна, воспроизводящего внутренний мир «маленьких людей, на которых напали, и которые смогли себя защитить» [5, с. 134].

Необычайно глубокое гуманистическое содержание помогает выразить в «Русском дневнике» **пластическая** деталь – пойманный, а чаще всего подсмотренный наблюдателем жест человека. Философы и психологи указывают, что конкретность и спонтанность жеста как одного из средств парасловесной коммуникации обуславливают его важность в решении проблем экзистенциального плана, уяснении того, что «непознаваемо» (Платон). [1, с. 100–101]. Кроме того, жест – это такой свидетель внутренней жизни человека, который, в отличие от официальной информации, пропаганды и отрепетированных слов, никогда не лжет. В «Русском дневнике» за каждой из таких деталей мгновенно и неожиданно открывается – прежде всего, для самого свидетеля – правда о красоте и величии человека, о «непостижимом уму» сочетании хрупкости и неистребимости в нем человеческого начала. В собственно художественном наследии Стейнбека с эмоционально-смысловой нагрузкой этих документальных деталей может сравниться лишь открытие Итена Хоули, героя романа «Зима тревоги нашей», неожиданно увидевшем в неряшливом «итальяшке» Марулло гармонично-прекрасное и гордое создание, сравнить которое образованный герой смог только с храмом. Ср.: «Он <... > увидел купол его лба, сухой крючковатый нос, свирепые и бесстрашные глаза в глубоких глазницах, голову, покоящуюся на мускулистой колонне шеи <... >. Это было поистине открытие – из тех, что сражают человека и будят в нем мысль: если я вижу это впервые, то сколько же всего прошло в жизни мимо меня!» [3, с. 25].

Введение этого типа детали в текст опирается на принцип контраста между самой деталью и предшествующим ей описанием обстановки, в которой она была зафиксирована. Тщательно подготовленная автором непредсказуемость, неожиданность появления пластической детали бытового, тривиального

характера позволяет Стейнбеку «негромкую правду» об увиденном и делает более естественным переход к обобщающим суждениям психологического плана (здесь Стейнбек остается верен себе, своему интересу к загадкам человеческой психики). Как правило, у каждого эпизода, отмеченного использованием этого типа детали есть своя, определяемая автором сложная тональность, указание на которую исключает подробные комментарии, заменяет их. Так, например, в рассказе о сумасшедшей девушке, обитающей в развалинах одного из домов Сталинграда, авторское понимание смысла трагедии, вызванной войной, раскрывается благодаря пластической детали, по своему смыслу противопоставленной множеству внешних деталей, из которых складывается портрет девушки-звереныша, еще одной жертвы войны. Внешнее – настроенный взгляд, которым несчастная сопровождает женщину, давшую ей хлеб, подчеркивает полное перерождение, настойчиво убеждает в этом читателя. Пластическая деталь, завершающая повествовательную часть фрагмента, открывает новый нюанс трагедии: «And as she gnawed at the bread, one side of her ragged filthy shawl slipped away from her dirty young breast, and her hand automatically brought the shawl back and covered her breast, and patted it in place with a heart-breaking feminine gesture» [5, с. 122]. Единственно слово в этом фрагменте, выражающее авторское восприятие – прилагательное «heart-breaking», с помощью которого автор перебрасывает мостик к обобщению философского характера: «We wondered, how many there might be like this, minds that could not tolerate living in the twentieth century...» [5, с. 123].

В «Русском дневнике», где Стейнбек выступает как наблюдатель жизни другого народа и высказывает отрицательное отношение к пышной политической риторике, не подкрепленной практической помощью, открытое выражение авторских эмоций сведено до минимума. По этой же причине отсутствует и высокая лексика в эпизодах, свидетельствующих о героизме русских людей. Место развернутых отступлений занимают лаконичные описания сцен из послевоенной жизни с деталями-символами, представленными существительными, входящими в состав ассоциативных полей «дом», «семья», «труд». Таково, например, описание работы бухгалтера одного из Сталинградских предприятий: «He was putting up the timbers himself, and he was mixing his own mud for plaster, and *his two children played* in the garden near him» [5, с. 139]. Здесь выделенная нами деталь

указывает на объединяющее автора и героя понимание смысла действий – скорейшее возвращение к жизни, мирное течение которой было нарушено войной, ответственность отца перед детьми, у которых должен быть дом. Так Стейнбек подчеркивает общечеловеческий характер послевоенных забот жителей страны.

Автор «Русского дневника» часто прибегает к цитированию ответов собеседников на заданные им вопросы. Как правило, эти вопросы завершают описание какой-либо сцены, свидетелем или участником которой стал автор. В этом случае деталь – жест собеседника – усиливает действие безыскусных слов, придает лаконичным фразам естественность и значительность. Ср.: «We asked, – How does it happen that you saved your scrapbook? – He closed the cover, and *his hand caressed this record of his whole life*, and he said, – We took very good care of this. This is very precious» [5, с. 139].

Многие сцены в «Русском дневнике» Джона Стейнбека (разговор с мальчиком, приходящим вместе с матерью на могилу отца, наблюдение за семьей, занятой постройкой нового дома, рассказ о смотрителе дома-музея П. И. Чайковского) приобретают максимально обобщенный и даже символический смысл именно благодаря особенностям композиционного решения (контраст) и деталям, которые при всей сжатости описаний и кажущейся бесстрастности автора выражают его отношение к увиденному. При этом в тексте «Русского дневника» наблюдается последовательное противопоставление пластических деталей как сделанных автором «открытый» в непосредственном общении с русскими людьми, устремленными мыслями в будущее и каждым своим усилием приближающими его, и застывшим «отредактированным» прошлым, предстающим перед путешественником как огромное собрание ненужных, мертвых вещей – музей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Н.Т. *Невербальные мыслительные акты в «зеркале» рационального сознания* / Н.Т. Абрамова // *Вопросы философии*. – 1997. – № 2. – С. 99–113.
2. Маслова Н.М. *Путевой очерк : проблемы жанра* / Маслова Н.М. – М. : Знание, 1980.
3. Стейнбек Джон. *Зима тревоги нашей* / Джон Стейнбек // *Собр. соч. : в 6 т.* – Т. 6. – М. : Правда, 1989.
4. Parini Jay. *John Steinbeck : A Biography*. – New York : Holt, 1995.
5. Steinbeck John. *A Russian Journal*. – New York U Bantam Books, 1970.

В. М. Демченко

ОРГАНІЧНІСТЬ МОВИ СУЧАСНОГО ПИСЬМЕННИКА: АНАЛІЗ ТЕКСТУ

Узвичаєний для нас термін *літературна мова* у загальній метамові має відповідник *стандарт*, оскільки перший варіант може ототожнитися з терміном *мова літератури*. Утім обидва варіанти – *літературна мова* та *мова літератури* – мають давній синонім – *книжна мова*, про яку також говоримо, що вона як досягнення довготривалого культурного розвитку обслуговує всі сфери й через свою фіксованість і довготривалість є ніби поліфункціональним мовним кодексом.

За традиційним визначенням, літературна мова – оброблена майстрами слова. Але ця догма була актуальною хіба що в період формування та стандартизації літературної мови як такої. Надалі ж «майстром слова» міг бути носій, скажімо, полтавського діалекту – порівняно з корінним киянином, який виріс, можливо, в російськомовній сім'ї, виховувався у російськомовному дитсадку та отримав вищу освіту в такому ж виші. Тобто визначити рівень цієї «майстерності» так однозначно вже не можна.

В одній зі своїх праць як приклад сучасної книжної мови ми запропонували уривки з твору С. Жадана «Депеш мод» [2]. Автор – відносно молодий за віком, харків'янин, представник радянської культури, але вже останнього її періоду. Йому притаманні більшою мірою новації – сленг, матизми, авторські неологізми, оригінальні синтаксичні форми тощо.

Представників цього покоління українських письменників О. Забужко називає *language author* («той автор, який грається з мовою, творить літературу як мистецтво слова») [3, с. 47], що було характерним, власне, для різних періодів історії. Так творили у 20-30-ті роки ХХ століття романтизовані українські митці, так воно було й раніше: «Поки середньовічні книжники «бавилися в слова» (як сучасні блогери – активні користувачі комп'ютерами), латина була живою, а, ставши стовідсотково нормативною, вона стала мертвою» [4, с. 36–37].

На часі ж наше зацікавлення авторським стилем більш традиційного за мовою сучасного українського письменника Василя Шкляра, який належить до старшого покоління вже власне українських письменників (сільського походження, носій середньоадніпряньського діалекту). Його ми вибрали саме через стиль – певною мірою ідеал сучасної української книжної мови, що

наповнена всіма лексичними різновидами та етнічними концептами. Щоправда, слід зважати й на історичний сюжетний контекст роману «Залишенець. Чорний ворон», який стосується України 20-х років ХХ століття і тому передбачає функціонування тих таки історизмів, діалектизмів та архаїзмів.

Аналогічну ситуацію описує російська вчена Н. Арутюнова: «У творчості... чітко видно перехід від «вертикального» підходу до предмета, в моделі якого верхню позицію займає літературна мова, а нижче розташовано діалекти та жаргонізми, до горизонтального підходу, що передбачає взаємодію розташованих в одній площині окремих підмов і їх функцій. Це перехід від лінгвістичної монархії до демократії, від естетичних оцінок до функціональних, від витонченого до повсякденного мовлення, від відшліфованих форм до мовленнєвої стихії – до мови, заглибленої в життя» [1, с. 87].

Наперед зазначимо, що наші подальші зауваження стосуються, як на нашу думку, випадків можливої логічної недовершеності чи є пропозицією щодо поліпшення синтаксичної конструкції відповідно до логічності викладу чи органічності сприйняття. Отже, маємо таку схему аналізу: лексика, фонетика, синтаксис, органічність. Поряд наводимо для порівняння і зразкові органічні авторські конструкції – лексичні та синтаксичні.

Зрозуміло, що лексика такого стильного письменника, яким є В. Шкляр, відповідає часу та місцю описаних ним подій. Це серцевина України, і до того ж ще не вихолощена русифікаторською політикою. А тому активно присутні логічні та водночас органічні українські словоформи – *збродиди, зайда, залишенець* – на позначення людей із семантичними атрибутами «чужі», «той що залишився» (також чужим є «високий приходень у шкірянці з тонкою гусячою шиєю...»), *рішенець* (як органічна форма на заміну рішення – через її чоловічий рід, бо ж твердий рішенець) (приклади з [5]).

Кожна з таких лексем мимохить додає певного забарвлення опису подій – є знову-таки атрибутом часу й місця, оскільки є органічною одиницею української мови: «чоловік з довгим закандзюбленим носом» («ніс з горбинкою»), «забери у мене... дві штуки нетребні [непотрібні], «дивлячись здалік, можна було подумати...», «стояла широка дубова кухва, наповнена до половини брунатною купіллю», «винуватили отаманову кобилу Зірку..., яка, мовляв, знатурилася [діяла за природним інстинктом], зірвалася за жеребцем», «ходили на вивідки» (у

розвідку), рожеві фільдеперсові панчохи (назва за матеріалом, сучасне – «дорогі, престижні»).

Кожна з таких лексем по-своєму цікава морфологічно – ті ж *здалік, кухва*, а також інші: «добре наобідані гості» (нагодовані), «гвалтовна потреба» (негайна), «катування в чекістських мордовнях» («там, де мордують»), «і так вони ставали єдиним колобігом», «кинули її в табори з повним завішенням зброї» (за умови здати зброю), «А якщо ви такий одукований... (з польської мови – освічений), «захеканий кацап'юга» (від традиційного етноніма кацап на позначення росіянина). Вони мають ще й символічну цінність. Наприклад, пов'язаність з історією: «Чека їх все дно знищить» (рос. чрезвычайная комиссия), «всі оті губревкомы, парткомы, БеБе (спецчастини для боротьби з бандитизмом), губчека, військкомы...», «Позичив в одного рогатого» (у будьонівці, що має вигляд конусу), «Бо зізда на лобі личить худобі» (лексема передає повніше значення зірки саме як військового символу). І як підсумок – «На лобі зізда, на голові ріг – передусить усіх!» (з народної фразеології, що доводить об'єктивність авторських емоцій.

Серед лексичного комплексу роману вирізняється антропонімікон, який також виразно поділяється на власні наймення «червоних» і «місцевих». Серед перших – *Митрюха Герасімов, Федька Песков, Сеня Кацман, Сиром'ятніков, Долбоносков, чекіст Птіцин*, начальник гарнізону *Штеренберг*, чекісти *Керкелер і Михайлов* (як бачимо, це росіяни та євреї). Серед других – українці *Петро Чучупака, Павло Солонько, Дося Апілат*, штабс-капітан *Чорновус, Коляда* та єврей *Яша Гальперович*.

Письменник передає особливості мовлення своїх персонажів і через фонетичні засоби, наскільки це можливо на письмі (як і в прізвищах та іменах у попередньому абзаці). Зокрема це риси, притаманні місцевому мовленню українців та російському живому мовленню – для більшого контрасту.

Українська фонетика перегукується з діалектною: «вийми їх із моєї душі, аби й знаку *не зосталося*», «лице його було задубіле», «там вони попали під такий *гураганний* обстріл» (приставний *г* перед голосним, аналогічно *Ганна, гарбуз*), «там просто *вдрягнуло*, до свальби *заживе*», «доброго *здоровля!*», «і *не сумлівайтесь*», *кумхвети* (у цих випадках діють фонетичні процеси асиміляції, дисиміляції, заміни звуку *ф*, «укання» тощо), «*тіки якщо* будеш *шось* брати, то зразу розписку давай» (дисиміляція, «шокання»), «вихопив *бравнінга*» (уникнення збігу двох голосних, аналогічно – *Австрія, авто*).

Ці процеси найчастіше відбувалися в діалектній мові під час сприйняття нових слів, особливо іншомовних запозичень. Безпосередньо в романі українець каже: «оголошувати амністію», а росіянин відповідає: «какая там в хрена амністія...»). Для порівняння української та російської мов письменник подає ілюстрації другої без змін – у фонетичних і лексичних реаліях: «А это што за цацкі?», «Тваю мать! Смеля, рвѡм когті атседова!», «Я человек не здешній. А випіть хошь? – Не, мне би покушать, – Тагда держі, Паабедасьш!», «Я вабще-то родом с Адеси. Но ещѡ в деда моего била фамилія Птах. Не разгаваріваю, зато всѡ панімаю. Ви можете гаваріть на мове, мне будет очень пріятно. Удівітельно мелодічний язык».

В. Шкляр використовує переважно правильні за формою та логікою конструкції. Ось такі приклади: «до кого звертався він в останню хвилину – чи до брата, чи до свого гайдамацького полку, чи, може, до України»; «Сміялися і з отаманової кобили Зірки, яка, зачувши весняну теплінь, втратила сором і терлася об Солонькового жеребця»; «його перестріли козаки Семена Гризла і привели до отамана – перевірити, хто такий». Розділові знаки в цих конструкціях відповідають своєму функціональному призначенню та не є зайвими. Мова письменника доводить комплексну органічність української мови на будь-якому її рівні – фонетичному: «Чека їх *все дно* знищить», «чи, *мо*’, вже його кісточки десь у сирій землі...» (редуковані форми), «десь під Златополем товче продзагін, який виїхав дерти *«развійорстку»*»; морфологічному та лексичному: «йдучи на свій *рішенець*...»; «як його *потовкло* біля Старосілля; «Якщо тебе хтось чужий *пантрує*, то вже не втечеш»; «треба *заглядати в рот*».

І насамкінець подаємо як ілюстрації органічності мови В. Шкляра авторські мовленнєві комплекси, що сполучають як лексику, синтаксис, так і фразеологію: «сьогодні виступаємо, чи хай там навіть узавтра»; «не буде вже пуття з вояцтва вашого»; «не раз ходив попідручки з кістлявою свашкою»; «у нас завсігди так було – поки заброда не залле сала за шкуру, ми нічирк», «взялися будувати нову хату, вже й верх викинули, та прийшли денікінці й усе пустили за димом», «якась дивна чортівня вийшла з ним сеї ночі, та не знати, де в неї хвіст», «хлопці повитріщали очі на цю комедію, ждали, поки червоні перетовчуть одне одного».

Підсумуємо зрештою, що мова цього видатного літературного твору повною мірою відповідає часу й місцю описуваних подій, а також є зразком мови українського письменника-

класика. У більш традиційній термінології – зразком сучасної української літературної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. *Стиль Достоевского в рамке русской картины мира* / Арутюнова Н. Д. // *Поэтика. Стилистика. Язык и культура (памяти Татьяны Григорьевны Винокур)*. – М. : Наука, 1996.
2. Демченко В. М. *Українська буденна мова : [монографія]* / Демченко В. М. – Херсон : «Айлант», 2006.
3. Забужко Оксана. *Анархія літер* / Забужко О. // *Тиждень*. – 10–16 жовтня 2008.
4. Лук'янчук Сергій. *Інтернет-діалект* / Лук'янчук С. / *Тиждень*. – 10–16 жовтня, 2008.
5. Шкляр Василь. *Залишенець. Чорний ворон : [роман]* / Шкляр В. – Харків : КК «Клуб сімейного дозвілля», 2009.

Л. М. Замулко

“ТЫ РОДИЛСЯ ПОД СЧАСТЛИВОЙ ЗВЕЗДОЙ” СЧАСТЬЕ В КОНТЕКСТЕ ПОВЕСТИ К.Г. ПАУСТОВСКОГО “НАЧАЛО НЕВЕДОМОГО ВЕКА”

120-летие со дня рождения К.Г. Паустовского совпало с 95-летиями революций – Февральской и Октябрьской – 1917 года. Именно с этих глобальных исторических событий и начинается повествование в третьей книге “Повести о жизни” – “Начало неведомого века”. Молодой человек вместе со своей страной и своим народом переживает революции, гражданскую войну, опаснейшие для жизни ситуации, бытовую неустроенность, разрыв человеческих связей и т.д. И в то же время – это становление личности будущего крупного писателя, познающего жизнь во всех ее светлых и трагических проявлениях.

Может ли человек быть счастливым среди разрухи, смерти, ломки привычных устоев?

“Государство разваливалось, как ком мокрой глины” [5, с. 8]. “... время было наполнено сознанием непрочности происходящего и ожиданием неумолимых перемен” [5, с. 11].

“В большинстве своем интеллигенция растерялась – великая, гуманная русская интеллигенция, детище Пушкина и Герцена, Толстого и Чехова. С непреложностью выяснилось, что она умела создавать высокие духовные ценности, но была за редким исключением беспомощна в деле создания государственности” [5, с. 12].

“Оказалось, что утверждение справедливости и свободы требует черной

работы и даже жестокости” [5, с. 12].

“Я мечтал, как о чем-то несбыточном, о возможности перечитать “Войну и мир” Толстого. Мне казалось тогда, что этот роман написан два века назад” [5, с. 15].

И в то же время глубокая порядочность, преимущественно светлое восприятие действительности, надежда на благоприятный исход не позволяли молодому человеку впасть в мизантропию, ожесточиться душой, разочароваться в своих идеалах.

“Во всяком случае, глубокая преданность свободе, справедливости и гуманности, равно как и честность перед самим собой, всегда казались мне непрменными качествами человека нашей революционной эпохи” [5, с. 14].

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, родных (дни рождения, свадьбы, юбилеи, праздники). Мы слышим это слово в речах политических и государственных деятелей. Со словом “счастье” провожают во взрослую самостоятельную жизнь выпускников школ и вузов.

Каждый человек – и философ, и гениальный писатель, и рядовой обыватель – 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 [4]. 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” [2].

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 [3]. В этой статье говорится о синонимическом ряде понятия “счастья” в древнегреческой философии: *makariotes*, *eudaimonia*, *olbos*. Первое слово 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 немого созерцания. Не обдумывания, а чистого созерцания [3, с. 96].

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

Но изначально способность созерцать красоту окружающего мира и духовно наслаждаться этим присуще творческой натуре К.Г. Паустовского. В полугодной Москве летом 1918 года молодой писатель свободное время проводит в Ноевском саду. “Липы цвели. Их сильный запах казался занесенным сюда из отдаленной южной весны. Я любил представлять себе эту весну. Это представление усиливало мою любовь к миру. Я не мог поделиться этими моими мечтами ни с кем, кроме бумаги” [5, с. 6].

Как видим, гармония с окружающим миром (а это важнейшая составляющая самого ощущения “счастья”) включает в себя благоухание лип, южную весну, возможность мечтать. И все это трансформируется в литературное творчество.

Посещая Ноевский сад, К.Г. Паустовский подружился с немногочисленными работниками здешней теплицы. “Садовник жаловался, что сейчас цветы нужны только для похорон и торжественных заседаний” [5, с. 6]. Иногда молодой человек получал в подарок от своих новых знакомых несколько срезанных цветов. Замечателен фрагмент повести, в которой описана метаморфоза, произошедшая в вагоне трамвая с его пассажирами, когда герой раздает цветы. “Я раздал весь букет и вдруг увидел в обшарпанном вагоне трамвая столько блеска в глазах, приветливых улыбок, столько восхищения, сколько не встречал, кажется, никогда ни до этого случая, ни после. Как будто в грязный этот вагон ворвалось ослепительное солнце и принесло молодость всем этим утомленным и озабоченным людям. Мне желали *счастья*, *здоровья*, самой красивой невесты и еще невесть чего” [5, с. 65]. Мы вполне можем назвать это “творением счастья”, способностью порадовать

и утешить человеческие сердца. И пожелание “счастья, здоровья, самой красивой невесты” (традиционное клише) воспринимаются свежо, ярко, искренне.

Случай в трамвае вызвал целый поток мыслей у молодого К.Г. Паустовского: “Я шел и все думал – какие, должно быть, горькие или счастливые воспоминания вызвал этот цветок у костлявого человека и как долго он скрывал в душе боль своей старости и своего молодого сердца, если не мог сдержаться и заплакал при всех.

У каждого хранится на душе, как тонкий запах лип из Ноевского сада, память о *проблеске счастья*, заваленного потом житейским мусором” [5, с. 65]. В этом замечательном фрагменте выражена сущность творческого гения К. Г. Паустовского: спасать и утешать человеческое сердце красотой, отзывчивостью, добротой.

Особое внимание необходимо уделить функционированию слова “счастье” в контексте революционной эпохи и ее риторики. “Острый воздух революционной зимы кружил голову. Туманная романтика бушевала в наших сердцах. Я не мог и не хотел ей противиться. Вера во *всенародное счастье* горела непотухающей зарей над всклокоченной жизнью. Оно должно было непременно прийти, это *всенародное счастье*. Нам наивно казалось, что порукой этому было наше желание стать его устроителями и свидетелями” [5, с. 32]. Выражение “всенародное счастье” не толкуется специально в словарях. Но мы понимаем, что вложено в него: социальное равенство, равные возможности для всех, материальный достаток, отсутствие войны и угрозы человеческой жизни и т.д. К сожалению, “всенародное счастье” на многие годы так и осталось недостижимым.

Синонимом к “всенародному счастью” выступает словосочетание “счастье простых людей”. Присутствуя в качестве журналиста на политических батальных между большевиками, меньшевиками и эсерами, К.Г. Паустовский пишет: “Очевидно, этим людям их партийные догмы были дороже, чем судьба народа, чем *счастье простых людей*. Нечто химически-умозрительное было в этих догмах, рожденных в табачных заседаниях вдали от России, вдали от народной жизни. Новую жизнь хотели втиснуть в кабинетные эмигрантские схемы. В этом сказывалось пренебрежение к живой душе человеческой и плохое знание своей страны” [5, с. 58]. Автор пишет о словесных битвах меньшевиков и эсеров, но наши исторические

познания позволяют говорить и о победившей партии.

Молодой К.Г. Паустовский чуть не погиб во время восстания анархистов, был принят за одного из них красноармейским начальником. На вопрос последнего будущий писатель так сформулировал свою политическую позицию: “Я ответил, что, наоборот, все мои надежды на счастливую долю русского народа связаны с этим [советским] строем” [5, с. 76].

Следует отметить, что за весь киевский период жизни (частая смена власти, мобилизация, участие в военных операциях, еврейские погромы, тревога об участии родных и т.д.) слово “счастье” употреблено К.Г. Паустовским только дважды. Мама и сестра писателя после мытарств добрались до сына и брата. “Несколько дней мама и Галя отдыхали, отсыпались, и выражение покоя и *счастья* не сходило с их лиц” [5, с. 146]. А вот размышления по поводу несостоявшегося, к счастью, погрома: “Да, путь человека к справедливости, свободе и *счастью* был временами поистине страшным. И только глубокая вера в победу света и ума над черной тупостью не позволяли отчаянию полностью завладеть сознанием” [5, с. 156]. Не впасть в отчаяние помогали и книги: “Чтобы немного прийти в себя, я перечитывал прозрачные, прогретые немеркнущим светом любимые книги: “Вешние воды” Тургенева, “Голубую звезду” Бориса Зайцева, “Тристана и Изольду”, “Манон Леско”. Книги эти действительно сияли в сумраке смутных киевских вечеров как *нетленные звезды*” [5, с. 123].

Особо острое ощущение счастья среди ужаса войны заключено в том, что человек просто остался жив, спасся от шальной пули, патруля, бандитского произвола. Будущий писатель 18 дней добирался поездом из Киева в Одессу. “Правда, шальными пулями было убито в теплушках всего три человека и несколько ранено, но все пассажиры, в особенности молодые ксендзы – воспитанники Житомирской католической семинарии считали, что такой исход нашего путешествия – счастливое произволение” [5, с. 158]. “Произволение” не употребляется в современной русской речи, нет его в словаре С.И. Ожегова. Словарь В.И. Даля так толкует это слово: “Произволенье ср. произвол м. – соизволенье, согласие. Произвол, своя воля, добрая воля, свобода выбора и действия, хотенье, отсутствие принуждения” [2]. Как видим, “произволенье/произвол” имеют положительную коннотацию в словаре В. И. Даля. А учитывая, что употреблено выражение “счастливое

произволение” католическими священниками, можно объяснить его следующим образом: добрая воля, т.е. высшая, божественная воля.

Благополучно завершилась и ночная встреча с казачьим патрулем в Одессе: “Но, в общем, мы легко отделались от смерти.

Мы жадно напились чаю и опьянели. Конечно, не от чая, а от удивительного, ни с чем не сравнимого, какого-то невесомого чувства безопасности. Если есть *полное счастье*, то оно было в ту ночь с нами.

Мне хотелось, насколько возможно, продлить это чувство. ... В этом полусне я ощущал себя иным, чем всегда, – *очень спокойным, доверчивым, принимающим мир*” [5, с. 189].

Не будем забывать, что все ужасы гражданской войны пережиты и пропущены через ум и сердце молодого человека, который думает о профессиональном становлении, о любви к прекрасной женщине, о своем грядущем, где все это будет.

Внутренний мир молодого человека богат и одухотворен. “Внезапно у меня замерло, а потом заколотилось сердце от мысли, что мне пришлось жить в такое интересное время, полное противоречий и событий, полное великих надежд. “Тебе просто повезло – говорил я себе. – Ты родился под *счастливой звездой*” [5, с. 170].

Фразеологический словарь русского языка так трактует это словосочетание: Родиться под счастливой звездой. Быть удачливым, счастливым, везучим во всем. Самое поразительное, что ощущение избранности своей, надежда на благоприятный исход пережито К.Г. Паустовским именно в то жуткое путешествие из Киева в Одессу, во время длительной остановки на станции Бобринской. К.Г. Паустовский идет пешком в Смелу, где все напоминает прежнюю, ставшую уже далеким прошлым жизнь. Печальные воспоминания пронизаны светом и добром, без них невозможно творчество, в котором и видит смысл своей грядущей жизни рассказчик.

Полнота жизни, особенно в молодости, невысказана без любви, восхищения женской прелестью, мечтой о взаимности. “Тогда в Одессе завладела мысль о том, чтобы провести всю жизнь в странствиях, чтобы сколько бы мне ни было отпущено жизни – много или мало – но прожить ее с ощущением постоянной новизны, чтобы написать об этом много книг со всей силой, на какую я способен, и подарить эти книги, подарить всю землю со всеми ее заманчивыми уголками – юной, но еще не встреченной женщине,

чье присутствие превращает мои дни и годы в сплошной поток радости и боли, в *счастье сдержанных слез перед красотой мира* – того мира, каким он должен быть всегда, но каким редко бывает в действительности” [5, с. 178]. Какая глубина чувств! Какая душевная щедрость! Какой эмоциональный накал!

Можно ли научиться быть счастливым? К.Г. Паустовский утверждает, что можно. Ценить добро, красоту, дорожить каждым мгновением быстрой жизни учит великая литература, особенно русская. Автор описывает встречу с И.А. Буниным незадолго до его отъезда из Одессы в эмиграцию. “С юных лет я любил Бунина за его беспощадную точность и печаль, за его любовь к России и удивительное знание народа, за его мудрое восхищение миром со всей разнообразной красотой, за зоркость, за ясное бунинское ощущение, что счастье находится всюду и дано только знающим. Уже в то время Бунин был для меня классиком” [5, с. 191]. Поразительное жизнелюбие И.А. Бунина, его трепетное отношение к ускользающей красоте окружающего мира замечательно выражено в стихотворении “Вечер”.

*О счастье мы всегда лишь вспоминаем.
А счастье всюду. Может быть, оно
Вот этот сад осенний за сараем
И чистый воздух, льющийся в окно [1].*

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

Он свято верил в то, что каждый человек имеет право быть счастливым. Его замечательные рассказы и повести дарят читателю ощущение счастья. “Я невольно подцвечивал и подсвечивал жизнь”.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунин И.А. Стихотворения / Бунин И.А. – М.: Изд-во “Детская литература”, 1989.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / Даль В. И. – М.: Рус. яз., 1989–1991. – Т. 1–4.
3. Мурьянов М.Ф. Что такое счастье? / М.Ф. Мурьянов // Русская речь. – 1999. – № 1.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Ожегов С.И. – [13-е изд.]. – М.: Русский язык, 1981.
5. Паустовский К.Г. Начало неведомого века. Время больших ожиданий / Паустовский К.Г. – Киев: Изд-во “Дніпро”, 1985.

Н. П. Иванова

СПЕЦИФИКА РОМАНТИЧЕСКОЙ ОБРАЗНОСТИ В АСПЕКТЕ ИНФЕРНАЛЬНОГО (НА МАТЕРИАЛЕ МАЛОЙ ПРОЗЫ 1820–1830-Х ГОДОВ

В малой прозе 1820–1830-х годов сложилась разветвленная традиция инфернальной образности. Ее истоки и развитие уже были предметом пристального изучения в отечественном литературоведении. Как результат, сегодня мы имеем различные и достаточно продуктивные подходы к интерпретации сложных философских и эстетических основ романтической фантастики (см. положения Ю. Манна о видах фантастики у Гоголя: [7, с. 55–129]). Изучение природы романтического образа позволяет формулировать проблему типологии и трансформации инфернальных героев в рамках литературной традиции. При этом важно учитывать элементы творческой преемственности, проанализированные, например, Ю. Грузиным в кандидатской диссертации «Инфернальный герой в русской прозе XX века. Истоки. Типология. Трансформация», где образность романтических авторов (к сожалению, без детальной ее характеристики) интерпретируется в качестве отправной точки фантастической традиции XX века. Таким образом, романтическая фантастика, специфика романтической образности (особенно в аспекте семантики инфернального) остаются ключевыми проблемами интерпретации как поэтики романтизма, так и последующей литературной традиции.

Цель статьи – проанализировать типологию персонифицированной инфернальной образности романтической прозы 1820–1830-х годов.

В общей системе романтической инфернальной образности мы можем условно выделить две большие группы образов: персонифицированные инфернальные силы (архаический демонический герой-убийца, антропоморфный инфернальный герой: демон-странник, демон-искуситель, демон-обличитель, глупый черт) и неперсонифицированные инфернальные силы (случай, игра). Как видим, русский романтизм создал богатую типологию инфернальных образов, используя традиции фольклора, древнерусской и западноевропейской литератур.

Группа персонифицированных инфернальных сил является наиболее

многочисленной, что, вероятно, связано с идеей выражения своеобразного романтического протеста против мирового зла (социального, духовного), поисками способов борьбы с ним. Воплощение этой идеи стало возможным благодаря приему персонификации, в которой, согласно определению А. Лосева, усматривается возможность «олицетворять не вещи, не явления природы или жизни, но исключительно только абстрактные предметы» [6, с. 114]. Таковой является идея зла, нашедшая свое воплощение в персонифицированных инфернальных силах, точнее – в облике ее носителей. Романтическое мировидение предлагает два различных способа ее реализации и интерпретации.

Одним из типов, вошедших в романтическую литературу благодаря фольклорной традиции, является **архаический демонический герой-убийца**. Согласно определению Ю. Грузина, он является персонификацией деструктивных сил, сформировавшихся в мифологии первобытных народов [5, с. 7].

Как известно, черты древних суеверий и верований сохраняются в фольклорных сюжетах, в фольклорных образах (Бабы-Яги, Лешего, Русалки, Воляного, Кикиморы, Черта, Упыря и др.) и, претерпев некоторую трансформацию, наследуются русскими романтиками. Традицию использования фольклорных образов находим у О. Сомова в цикле «Малоросских былей и небылиц Порфирия Байского», у Н. Гоголя в «Вечерах на хуторе близ Диканьки», в отдельных рассказах А. Бестужева-Марлинского и А. Толстого, которые условно тематически можно объединить в циклы об оборотнях, русалках, кикиморах, недобром глазе, таинственном кладе и т. п. Все эти повести основаны на том или ином фольклорном мотиве и восходят, возможно, к единому первоисточнику мифопоэтического плана. Поэтика этих произведений основывается на прочной романтической традиции оценки фольклора как материала одновременно и занимательных, и «вечных» сюжетов. Такая творческая программа дает основания для разработки сюжетов, заимствованных из славянского и европейского фольклора, народных преданий, легенд, сказаний, объединенных идеей выражения народного мировидения и народной философии.

Антропоморфный инфернальный герой. Под этим типом мы подразумеваем героя, признаки которого согласуются с классическим определением антропоморфизма: это перенесение присущих человеку психических свойств на

явления природы (на животных, на предметы), а также представление божества в образе человека. К inferнальным героям этого типа относятся те персонажи, которые каким-либо образом связаны с потусторонними силами и, следовательно, в них просматриваются черты демонизма.

В структуру первого inferнального образа этого типа – **демона-странника** – положен «агасферовский комплекс», под которым понимается «такое нравственно-психологическое состояние бессмертного индивидуума, при котором обладатель вечной жизни проходит через бесконечно повторяющееся количество однотипных ситуаций и состояний, вследствие чего они полностью утрачивают свою поведенческую и эмоционально-психологическую новизну. <...> В результате этого вечная жизнь начинает восприниматься как мучительное наказание: бессмертный оказывается изолированным от мира людей, обреченным на одиночество, и как следствие – перестает ценить будущее, живя в замкнутом, постоянно повторяющемся настоящем» [9, с. 199]. Эта «инвариантная» схема оказывается полисемантической, и в романтическую эпоху актуализирует только определенные, востребованные данной эпохой стороны семантики сюжетного инварианта. Так, герой повести В. Одоевского «Opere del Cavaliere Giambattista Piranesi», Пираниези – мученик своих собственных злых творений; повести Е. Баратынского «Перстень», Опальский – несчастный сумасшедший, вообразивший себя Вечным Жидом; повести Н. Мельгунова «Кто же он?», Вашиадан – злой дух-искуситель. Однако есть нечто общее у этих образов: это исходный содержательный центр – поступок, за которым следует наказание, а также чрезвычайно распространенный в мировой культуре мотив странствий, предоставляющий авторам практически неограниченные возможности для разработки событийного плана и сюжетных мотивировок [9, с. 128].

Глупый черт. Такое наименование inferнального существа предлагает Ю. Манн [7, с. 22], исходя из исследования ранних произведений Гоголя (ср.: у А. Амфитеатрова – черт-весельчак, у Ю. Грузина – трагестированный черт). Этот образ вошел в литературу из средневековых фольклорных произведений. «Народный черт», по словам А. Амфитеатрова, – «нечто вроде скверного соседа, незримого, полузримого или вовсе даже зримого в том или другом, большем или меньшем

человекоподобии» [1, с. 262]. Ярким примером такого героя является черт из «Ночи перед Рождеством» Н. Гоголя. В данном сюжете он занят своим традиционным делом – охотой за душой – и где он также традиционно терпит полную неудачу и посрамляется [7, с. 23]. Согласно народным представлениям черт далеко не всеведущий и всепроницательный гений. Его (обманщика) детская доверчивость, невежество и недалекость создают ситуации, в которых он сам оказывается обманутым [1, с. 263].

Д. Мережковский, рассматривая идею черта в религиозном понимании Н. Гоголя, отмечает в нем единство мистической сущности и одновременно реального существа, отрицающего Бога и являющегося верным злом. Способы его одоления автор видит в смехе: «Смех Гоголя – борьба человека с чертом» [8, с. 213]. Сущностью черта исследователь называет «начатое и неоконченное, которое выдает себя за безначальное и бесконечное», то есть «нумеральная середина сущего, отрицание всех глубин и вершин – вечная плоскость, вечная *пошлость*» [8, с. 214], победить которую возможно только смехом. Таким образом, автор формулирует идею осмеяния, то есть осознания пошлости, и возможности ее преодоления.

Демон-обличитель. Это «схематически очерченный дьявол, задача которого в произведении – при помощи своих магических способностей разворачивать перед читателем панораму человеческих грехов» [5, с. 7], пороков. Такого рода inferнальный герой характерен для произведений О. Сенковского «Большой выход у Сатаны», «Превращение голов в книги и книг в головы» и «Страшного гаданья» А. Бестужева-Марлинского.

В «Большом выходе у Сатаны» О. Сенковский создает модель ада – гротескную модель современного автору общества, во главе которого находится сам Сатана. Именно ему, правителю, автор дает возможность разоблачить недостатки современного образования и словесности, общественные пороки.

Идею развенчания ценности литературы продолжает О. Сенковский в повести «Превращение голов в книги и книг в головы». Синьор Маладетти Морта, «первый волшебник и механик его величества короля кипрского и иерусалимского» [10, с. 192], обличает в своем представлении истинную ценность литературы. Он превращает книги из лавки-библиотеки Александра Филипповича Смирдина в головы, чтобы посредством демонстрации их содержимого показать ничтожность смысла,

вкладаваемого в литературу, а все примечательные идеи и образы ее оказываются продиктованными дьявольскими силами, поставившими «благосклонных читателей и славу» литераторам.

Иначе представлен демон-обличитель в рассказе А. Бестужева-Марлинского «Страшное гаданье». Его появление в образе неизвестного человека за святочным столом помогает открыть рассказчику глаза на « пороки людские», распространившиеся «как в городах и селах, во всех состояниях и возрастах», которые «равняют бедных и богатых глупостию» [3, с. 322], а также предотвратить катастрофу в его жизни, связанную с греховной любовью к замужней женщине.

Демон-обличитель, таким образом, становится открытием романтической литературы. Не ставя перед собой цели погубить человека, он констатирует и указывает на пороки, которые возможно усилием воли устранить.

Демон-мститель. Под этим типом потустороннего существа мы подразумеваем мертвеца, душу, которую держит на земле невыполненное задание. В связи с этим возникает несколько типов демона-мстителя: демон, мстящий за обиды, нанесенные при жизни (Башмачкин из «Шинели» Н. Гоголя; Граф из «Косморамы» В. Одоевского), демон, не вернувший долги (вставные сюжеты из «Двойника, или Моих вечеров в Малороссии» Антония Погорельского), демон, не нашедший успокоения из-за несоблюдения обряда погребения (Цверлей-Джон-Луи из «Сказки о мертвом теле, неизвестно кому принадлежащем» В. Одоевского).

Демон-искуситель. Демон-искуситель посредством своих фантастических способностей помогает смертным достичь желаемого. Платой за такое вспомоществование, как правило, является душа человека. Цель этого типа inferнального героя – любой ценой завладеть душой грешника, то есть романтический демон-искуситель в какой-то степени дублирует образ библейского сатаны, Мефистофеля Гете, главной задачей которых является пополнение рядов грешников.

В душу нормального христианина, по словам А. Амфитеатрова, «путь дьяволу открывает совершенный грех. Поэтому естественная забота дьявола – чтобы грешили как можно больше. Для этого демон смущает душу мятежными мыслями, нескромными мыслями, нескромными грезами, будоражит чувства, посылает тысячи греховных призраков и мыслей. Нападает на души во сне, когда разум

потемнен, а воля ослабла, и расставляет им сети и осаждает их видениями и снами, оставляющими по себе опасные тревоги и смуты» [1, с. 76]. Обращаясь к обману и оболъщению, он «щедро раздает своим поклонникам деньги, драгоценные камни, убирает стол их дорогими яствами, но в действительности это – сухие листья, уголь, помет или что-нибудь еще хуже. Когда морока спадает, одаренные дьяволом всегда видят себя одураченными и попадают в скверные истории» [1, с. 107–108]. В некоторых народных рассказах деньги, полученные от нечистого, превращаются в уголья [2, с. 103].

К такому способу обморачивания обращается Хоробит («Недобрый глаз» О. Сомова), Басаврюк («Ночь накануне Ивана Купала» Н. Гоголя). Вместо мешков с золотом, которые добыл Петрусь при помощи нечистой силы, остались Пидорке «одни битые черепки» [4, с. 106]. В повести Н. В. Гоголя «Заколдованное место» дед вместо клада принес «сор, дрязг... стыдно сказать, что такое» [4, с. 271].

Причины обращения героев к нечистой силе разнообразны – стремление к богатству («Ночь накануне Ивана Купала», «Портрет» Н. Гоголь, «Импровизатор» В. Одоевский); желание женитьбы («Сорочинская ярмарка», «Майская ночь, или Утопленница», «Ночь перед Рождеством» Н. Гоголь).

Таким образом, в романтической прозе сложилась достаточно широкая типология персонифицированных inferнальных сил. Наблюдаемая нами классификация может считаться условной. Но нельзя не отметить, что в рамках inferнальной образности, просматривается развитие двух традиций: «фольклорной» и «философско-литературной». Согласно этим двум направлениям строятся характеры и поведение inferнальных героев. Так, образы, идея которых взята в мифо-фольклорной традиции, инстинктивно выполняют деструктивную функцию, соответствующую их природе и немотивированную какими-либо причинами (Н. Гоголь, О. Сомов, А. Толстой). «Философско-литературное» направление (В. Одоевский, О. Сенковский, Антоний Погорельский, Н. Мельгунов) наделяет свои образы расчетливостью, разумом, их действия глубоко обдуманы и, как правило, спланированы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амфитеатров А. В. Дьявол / Амфитеатров А. В. – Харьков : НПФ «Велес» – «Парамир», 1991. – 296 с.

2. Афанасьев А. Н. *Поэтические воззрения славян на природу* : в 3 т. / А. Н. Афанасьев. – М. : Индрик, 1995. – Т. 1. – 1995. – 416 с.
3. Бестужев-Марлинский А. А. *Сочинения* : в 2-х т. / А. А. Бестужев-Марлинский. – М. : Худож. лит., 1981. – Т. 1 : Повести; Рассказы. – 1981. – 487 с.
4. Гоголь Н. В. *Собрание сочинений* : в 8-ми т. / Н. В. Гоголь. – М. : Правда, 1984. – Т. 1. – 1984. – 382 с.
5. Грузин Ю. В. *Инфернальный герой в российской прозе XX столетия. Истоки. Типология. Трансформация* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Російська література» / Ю. В. Грузин. – Київ, 2001. – 19 с.
6. Лосев А. Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство* / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1995. – 320 с.
7. Манн Ю. В. *Поэтика Гоголя*. – [2-е изд., доп.] / Ю. В. Манн. – М. : Худож. лит., 1988. – 413 с.
8. Мережковский Д. С. *Гоголь и черт* / Д. С. Мережковский // Мережковский Д. С. *В тихом омуте : статьи и исследования разных лет*. – М. : Советский писатель, 1991. – С. 213–309.
9. Нямцу А. Е. *Легендарные образы в литературе* / А. Е. Нямцу. – Черновцы : Рута, 2002. – 175 с.
10. Сенковский О. И. *Превращения голов в книги и книг в головы* / О. И. Сенковский // *Русская романтическая повесть писателей 20–40 годов XIX века*. – М. : Пресса, 1992. – С. 188–212.

О. В. Козюра

ХУДОЖНІ ОСОБЛИВОСТІ «ЧОРНОГО ГУМОРУ» В АМЕРИКАНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У 60-х роках ХХ століття з'явилися перші дослідження такого явища, як американський «чорний гумор». Теоретиком і основоположником даного американського терміну вважається відомий літературознавець К. Нікербокер, який у 1964 році у журналі «New York Time Book Review» опублікував статтю «Гумор зі смертельною отрутою» («Humor With a Mortal Sting»).

К. Нікербокер висловлює думку про те, що після Другої світової війни, коли людина зазнала на собі страхіття фашизму, тоталітаризму, з національним почуттям гумору сталося щось жахливе, оскільки комічні автори розділилися на дві групи «білих» і «чорних» гумористів. «Білі гумористи» (М. Шультман) легко іронізували над слабостями та недоліками суспільства висловлювали думку про те, що помірний сміх є гарним засобом для підбадьорення в цьому перенасиченому турботами світі [10, с. 5]. «Чорні гумористи» ж, на думку К. Нікербокера, через втрату віри в розумне влаштування світу, у здатність людини перебудувати його за законами справедливості і добра проголосили своє

сприйняття світу, як хаосу, непідвладному людському розуму, спираючись на знання про функціонування людської свідомості й нервової системи, фрейдизм та юнгіанство, філософію екзистенціалізму з її ідеєю абсурду як однієї з основних категорій у взаєминах людини і Всесвіту [8, с.12].

Автор акцентує увагу на тому, що «чорний гумор» має на меті не підбадьорювати, а донести до свідомості читачів правду про сучасний стан речей: «Гіркий, збочений, садистський і хворий – дійсні риси, що визначають хворе суспільство, – новий гумор чорний через свій песимізм, відмову від компромісу і смертельне жало. Кількість читачів, що збільшується, виявляє те, що «чорний гумор» не підбадьорює, а несе жовч правди. Немає більше ніяких «хеппі ендів» [9].

Письменники віддають перевагу жорстокому сміху над доброю усмішкою, викривають шахрайство, приховане під маскою добродійності. Так, Д. П. Донліві висміює основи шлюбу, В. Міллер закликає до свободи Гарлему, В. Берроуз розвіює усталені уявлення щодо злочинної поведінки.

Об'єкт сатири «чорних гумористів» – науковий прогрес, бізнес, масова культура – тобто найсуттєвіші вади технократичного суспільства, яке здійснює тиск на особистість, змушує її постійно існувати в певних рамках, поступово руйнує її морально, а потім і фізично.

У статті «Гумор зі смертельним жалом» К. Нікербокер акцентує увагу на тому, що якщо традиційний «білий» гумор містить елементи соціальної критики (так, американці жартують над англійцями, англійці над ірландцями, білі над афроамериканцями і навпаки), то «чорний гумор» – спрямований на висміювання самого себе [8, с.12].

Для естетичних поглядів «чорних гумористів» характерною є «деградуєча» концепція світу [3, с. 184]. Таким чином, у їхніх романах сильного загострення і справжнього драматизму набуває конфлікт середовища і суспільства. Прикметні ознаки «чорного гумору»: ставлення до світу і до суспільства як до ворожого кожній окремій особистості. Світ втратив сенс, а відтак і людина втратила сенс буття. «Чорний гумор» висміює все: суспільний лад, людські почуття, міщанську мораль, мистецтво. Все безглузде, позбавлене сенсу, перспективи, мети. Все абсурдне [4, с. 326].

Ранні твори письменників «чорного гумору» є пародійним переосмисленням характерних мотивів літератури екзистенціалізму. Багатьом творам «чорних гумористів» властиве зле

висміювання шаблонності життєвих інтересів, передбачуваності соціальної поведінки, що розрізняє героїв, роль яких – дати уявлення про сучасну цивілізацію, де постійно нагадує про себе духовний вакуум [1, с. 162–163].

На перше місце в літературі «чорного гумору» виступають трагіфарсові романи з широким використанням прийомів гротеску. Пародійно переосмислюються основні постулати традиційної гуманістичної системи цінностей та ідеологія екзистенціалізму. Літературі такого типу властива притчевість у поєднанні зі стихією злого висміювання суспільних ідеалів.

Однією з наскрізних тем «чорного гумору» є відтворення американської дійсності як системи, побудованої на помилкових життєвих принципах, чим і визначається абсурдність всього американського способу життя, який протиставляється європейському. Тобто «чорні гумористи» вважали, що життя в післявоєнній Америці огидне, позбавлене сенсу, і перемогти його хаотичність можна лише за допомогою комічного гротеску, абсурдності, яка набула статус естетичної категорії [6, с. 253–255].

Специфічною рисою «чорного гумору» є поцінування суспільства як феномену ворожого особистості, що прагне звести її до механічного існування, до автоматичного дотримання законів. Світ і людина втратили сенс, залишився лише сміх, фантазмагорія, суміш трагічного і комічного, буфонада і фарс. «Чорні гумористи» відтворюють хаотичний, бурхливий, мінливий світ. Він обумовлює і структуру їхніх романів. Твори побудовані на гротеску, пародії, іронії, поєднанні такого, що здається неможливим (комедія – трагедія, сатира – сентиментальність, документ – міф). «Чорний гумор» має свої традиції, він укорінений у філософії, естетиці, літературі [6, с. 253].

У сучасному літературознавстві визначають деякі характерні риси «чорного гумору», а саме: агресивність стосовно традицій, звичних концепцій та здорового глузду; демонстративність гумору та ті провокації, яким він піддає інтелект читача; схильність до екзистенціальної проблематики; філософічність та інтелектуальність [5, с. 125].

Домінуючим засобом для вираження власного «я» у літературі «чорного гумору» є іронія. Вона містить найбільш емоційне навантаження та найяскравіші форми реалізації у художньому творі. Іронія у літературі «чорного гумору» є найвдалішим засобом примирити форму та зміст, які часто заперечують один одному.

Характерною рисою «чорного гумору»

виявляється висміювання мистецтвом самого себе і ставлення до суспільства як до ворожого індивідуума феномена, що прагне звести його до автоматичного існування, до механічного дотримання законів. Світ і людина, виявивши свою сутність через какофонію сміху, фантазмагорії, чудернацьку суміш трагічного і комічного, якусь буфонаду, фарс, довели, що гармонія стає привілеєм божевільних, так само, як спілкування, людська комунікація можуть бути притаманні тільки божевільним [2, с. 244–245]. У цьому плані вельми показовим є роман К. Кізі «Політ над гніздом зозулі», що зовсім не переобтяжений надмірним експериментаторством.

«Чорні гумористи» намагалися правдиво відтворювати картину навколишнього світу, вони прагнули виступати проти «системи», держави, порядку, що, на їхню думку, було головним ворогом сучасній людині. Письменники говорили про незавершеність, випадковість, хаотичність людської історії.

Отже, світогляд «чорних гумористів» зумовлений відчуттям трагізму людини у ворожому їй суспільстві, штучною відірваністю від дійсності, гротескністю [7, с. 16]. У «чорному гуморі» немає нічого комічного, скоріше – жах, відчай, безвихід, відчуття приреченості та смертного вироку. Суспільство, на думку письменників, ставиться вороже до особистості, прагне пристосувати її до себе, примусити до бездумного, пересічного, механістичного існування. Світ втратив будь-який сенс, а відтак і людина втратила сенс буття. «Чорний гумор» висміює все: суспільний лад, людські почуття, міщанську мораль, мистецтво. Все безглузде, позбавлене сенсу, перспективи, мети. Все абсурдне [4, с. 326].

Таким чином, можна зробити висновок, що хоча письменники школи «чорного гумору» й відхилилися від традиційного роману, вони оригінально використовували творчий доробок попередніх літературних епох, проте застосування їх є іронічним, комічним, навіть фарсовим. Спираючись передусім на використання бурлеску, пародій, фантазмагорії, американські «чорні гумористи» висміюють традиційний роман вважаючи його застарілим, при цьому реанімуючи його новими засобами. Головними засобами «чорно-гумористичної» літератури можна вважати негативну іронію, пародію, карикатурність, гротеск, містифікацію, використання міфопоетичних мотивів. Письменники утверджують крах авторитетів, відсутність вибору особистості у масовому

суспільстві, абсурдність людського буття, сприйняття світу як хаосу.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Борьба методов и направлений в литературах современного Запада : [монография] / Д. В. Затонский, В. И. Оленева, Т. Н. Денисова, Л. А. Еремеев. – К. : Наукова думка, 1986. – 202 с.*
2. *Денисова Т. Н. История американской литературы XX столетия / Денисова Т. Н. – К. : Довіра, 2002. – 320 с.*
3. *Денисова Т. Н. Экзистенциализм и современный американский роман / Денисова Т. Н. – К. : Научная мысль, 1985. – 245 с.*
4. *Денисова Т. Н. Роман і романісти США XX століття / Денисова Т. Н. – К. : Дніпро, 1990. – 363 с.*
5. *Дземидок Б. О комическом / Дземидок Б. – М. : Прогресс, 1974. – 223 с.*
6. *Зверев А. М. Дворец на острие иглы. Из художественного опыта XX века / Зверев А. М. – М. : Советский писатель, 1989. – 324 с.*
7. *Казакова Л. М. Творча еволюція Джозефа Хеллера-романіста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн» / Л. М. Казакова. – Дніпропетровськ, 2006. – 20 с.*
8. *Knickerbocker C. Humor with a Mortal Sting / C. Knickerbocker // New York Time Book Review. – 1964. – P. 12–20.*
9. *Knickerbocker C. The Art of Fiction №36 / C. Knickerbocker // Paris Review Foundation [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.theparisreview.com>.*
10. *Shulman M. A detailed Life History / M. Shulman: [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.bookrags.com/biography/max-shulman-dlb/>.*

Н. В. Кондратенко

КОМУНІКАТИВНА ДЕСТРУКЦІЯ В МОДЕРНІСТСЬКОМУ І ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОМУ ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Сучасний художній текст, функціонуючи в комунікативному просторі, репрезентує один з різновидів діяльності людини – комунікативну. З огляду на це текст стає не лише матеріальним утіленням і здобутком світової культури, а й носієм сутнісних характеристик існування людини в культурному середовищі. Прагнення створити адекватне середовище для людського існування зумовлює появу численних реальностей, серед яких особливе місце належить ігровій.

У художніх текстах XX століття, зокрема в текстах постмодерністів, поняття мовної гри виходить на перший план. Його витлумачують як

специфічний спосіб створення та функціонування тексту, а деякі дослідники основною метою мовної гри вважають естетичну [2, с. 20], тобто це діяльність, яка цінна сама по собі, художній текст є самоцінним, як і інші вияви гри. У художньому дискурсі репрезентовано такі форми мовної гри, які передбачають використання потенціалу мовних одиниць для створення естетичного ефекту через свідоме порушення мовних норм та оперування змістовими елементами. Мовні ігри в художньому дискурсі пов'язані насамперед з метамовною рефлексією – таким типом «мовної поведінки, що передбачає осмислене використання мови, тобто спостереження, аналіз її різних фактів, їхню оцінку, співвіднесення своїх оцінок з іншими, з нормою, з узусом» [4, с. 108]. Зацікавлення мовою та лінгвістикою не випадкове, мовні ігри зумовлюють мовну рефлексію та змінюють ставлення авторів до мови – не як до інструмента, об'єкта, а як до суб'єкта тексту.

Однією з форм реалізації мовної гри вважаємо текстову деструкцію, що тлумачимо як мовностилістичний прийом, пов'язаний з внутрішньотекстовими суперечностями свідомого характеру, тобто такими, що одночасно відповідають авторським інтенціям й орієнтовані на реципієнта. На думку Л. Г. Бабенко, деструкція оповіді «деавтоматизує читання, трансформуючи його традиційну техніку, оскільки оповідна аномалія (як і тематична, сюжетно-композиційна, фонетична, лексична, граматична, стилістична) загальмовує сприйняття тексту, що виразно демонструє література будь-якої нової парадигми порівняно з попередньою, класичною, нормативною» [1, с. 42]. Деструкція – це не тотальне порушення структури або змісту тексту, а особливий тип цієї структури (або змісту), що подібно до прийомів «шокової терапії» впливає на адресата: внутрішньо-текстові суперечності, скеровані на відображення специфіки еkleктичної реальності. І водночас текст, що містить деструктивні елементи, є цілісним і зв'язним утворенням, тобто парадоксально деструкція сприяє загальній гармонійній організації дискурсу. Отже, деструкція, як і мовна гра, не є аномативним явищем, тому що «в художньому тексті більшість з того, що усвідомлюється як певна аномалія порівняно з інтуїтивно заданим “нормальним” світом, природною мовою і правилами нарації, насправді є нормою для концептуальної, мовної та оповідної організації певного художнього дискурсу» [3, с. 314].

Специфіку текстової деструкції віддзеркалено насамперед на синтаксичному рівні, де актуалізовано її комунікативний різновид.

Комунікативна текстова деструкція пов'язана з особливостями мовленнєвої актуалізації висловлень та специфікою текстової комунікації. Мовленнєва актуалізація передбачає таке подання тексту, що відтворює його функціонування в усному дискурсі. Це стосується насамперед прагматичного та інтонаційного виокремлення семантично навантажених фрагментів синтаксичних конструкцій, а також відповідного членування тексту для наближення його до усного мовлення. Така фрагментація має різні ступені вияву, проте всі вони об'єднані прагненням відтворити фрагментованість світу і мовлення. Текстова фрагментація створюється переважно на підставі синтаксичних явищ парцеляції та сегментації, тобто членування висловлення на окремі фрази згідно з інтенцією мовця, напр.: *Точка. Коротко. Ясно. І трішечки того... ніяково* (М. Хвильовий. Кіт у чоботях).

Фрагментація художнього мовлення передає характер мислення людини, її здатність до відтворення світу – як реального, так і текстового. Відсутність цілісної картини світу, презентація лише її окремих фрагментів або «кадрів» передає спосіб мислення мовця, для якого значущими є лише особистісно важливі фрагменти, а загальна картина залишається поза увагою. Тут реалізовано той принцип художнього мислення, відповідно до якого існує тільки те, що цікавить та оточує людину, що належить її внутрішньому світу.

У модерністському художньому тексті комунікативна актуалізація тексту зумовлює кінематографічність оповіді, напр.: *Дерева порожніли – голо. А листя спішили, падали. Падали. Падали. Стоси. Земля мала глибоку думу. Мовчали вітри* (М. Хвильовий. Синій листопад). Використання простих речень, переважно непоширених і неускладнених, увиразнює експресивність фрагментації. Фіксацію окремих ситуацій художньої дійсності презентовано тотожними граматичними формами дієслів і лаконічними синтаксичними конструкціями.

Фрагментація може посилюватися штучним абзацним поділом у межах одного речення, напр.:

*Поринаємо в синіх тривожних ночах,
наші мислі відходять –
на північ,
на південь,
на захід,
на схід* (М. Хвильовий. Синій листопад).

Кожний фрагмент активізує увагу адресата, розчленовує цілісну художню картину світу,

деталізує її. Графічна фрагментація орієнтована на візуальне сприйняття тексту.

Реципієнт бачить те, що вагоме в художньому просторі, він сприймає все через комунікативну діяльність автора, напр.:

Там, на цілком збереженій бруківці лежали:

- здохлий щур;

- гігантський, просто таки гігантський білий арктичний вовк, прохромлений відповідних розмірів дерев'яним мечем;

- опудало кабана (Ю. Іздрик. АМ™).

Перелік, наведений у цьому тексті, систематизує текстовий простір, тому оповідач намагається впорядкувати текстову дійсність, виокремивши лише важливі для нього речі. Така фрагментація, здійснена завдяки використанню переліку, перетворює текст з опису на технічну фіксацію, класифікацію предметів, світ постає як сукупність окремих явищ, об'єктів, дій, пов'язаних між собою лише спільним комунікативним простором або спільною комунікативною ситуацією. Авторська настанова не змінює текст структурно: його можна подати в будь-який інший спосіб, але в такому разі буде змінено комунікативну інтенцію.

Актуалізовані переліки здебільшого є стилізацією офіційно-ділового стилю, що характеризується загальною стандартизацією, напр.:

Так от, Проводир Фіш вимагав від мене, щоб я:

а) щодня одягав свіжу сорочку («коли вони бачать вас удруге поспіль в тій самій сорочці, то починають стурбовано запитувати: а що це тут так смердить?»);

б) не смів дарувати своїх книжок, а лише продавав їх («ця сволота з біса багата, хай потрусять мошонками!»);

в) вимагав гонорар за кожне інтерв'ю («вони мають платити за таку честь!»);

г) харчуючись виключно сендвічами, заощаджував гроші з кожної стипендії та складав їх на купівлю в Україні квартири («купите собі трикімнатну за тисячу марок!») (Ю. Андрухович. Лексикон інтимних міст).

Перелік із позначенням літерною нумерацією кожного окремого пункту нагадує стиль ділового документа, але цей фрагмент лише є стилізацією, він виражає загальну полістилістику сучасного художнього мовлення.

Комунікативна актуалізація, наслідком якої є фрагментація художнього тексту, сприяє його тлумаченню як дискурсивного утворення, у якому набувають особливого значення комунікативні

чинники, зокрема невербального характеру – інтонація, паузи, логічний наголос, тобто фонаційні аспекти, раніше не релевантні в художньому тексті. Наближення писемного тексту до звичайного спонтанного мовлення здійснюється також завдяки фрагментації як засобу комунікативної деструкції, напр.: – *чому мені ніхто не пише? – чому ти мені не пишеш? – кохана? – чому ти? – мені? – не пишеш?* (Т. Малярчук. Ендшпіль Адольфо, або Троянда для Лізи). Повторення і фрагментація питальних конструкцій перетворює текст на низку запитань, які спочатку є повними питальними реченнями, хоч і подані з порушенням правил – без використання великої літери та поділені за допомогою тире. Останнє речення *Кохана, чому ти мені не пишеш?* поділене на чотири мовленнєві компоненти, кожен із яких є запитанням, тобто загальна модальна ознака поширюється на кожний компонент – інтонаційно та графічно виокремлений. Специфіка такого способу репрезентації речення не передбачає отримання кожним компонентом питального значення, лише питальної інтонації, проте з огляду на спосіб подання посилюється питальна комунікативна настанова синтаксичної конструкції. І хоч із боку синтаксичної структури тут наявні загалом три питальні речення, але шість питальних фрагментів посилюють значення питальності, зокрема важливість для героя саме останнього запитання, презентованого кількома фразами.

Згаданий принцип фрагментації використовують у художньому тексті досить часто, напр.: *Московський інвестор, відомий філолог із характерним прізвищем Іцкович відкрив у самому серці галицького п'ємонту – на центральній вулиці княжого міста! У двадцяти метрах від пам'ятника Шевченку! – кафе-книгарню, де збирався продавати винятково – мамочка! – російську – ой-ой-ой! – літературу – жах! – філологічного – ай! Наших б'ють! – напрямку! Мамо, ховайся! Умри, Бандера! Русифікація настає!* (Л. Дереш. Намір). Використання тире як засобу фрагментації та надання окличної інтонації фрагментованим конструкціям передає обурення оповідача, його ставлення до описаних подій. Насичення тексту емоційними вигуками та лексико-граматичними засобами вираження суб'єктивної модальності перетворює текст зі звичайного опису на відтворення емоційного стану оповідача. Фрагментація тексту дає змогу поєднати два виміри – об'єктивно-модальний і суб'єктивно-модальний, подані паралельно, навіть почергово.

Фрагментація уповільнює описані події, подає ситуацію розчленовано, поетапно, напр.:

В стіну глухо входять цвяхи.

Прибивали, мабуть, гірлянди.

Скоро підуть і ці.

Пізно.

Ніч (М. Хвильовий. Синій листопад).

У цьому прикладі фрагментований характер тексту представляє поступову зміну подій, кожна наступна синтаксична конструкція позначає наступний у часі фрагмент дійсності, хоч минулий час змінюється теперішнім.

Комунікативна деструкція віддзеркалює специфіку авторського світобачення, комунікативну ситуацію текстового простору та репрезентує авторську настанову. Через синтаксичну фрагментацію, що може бути реалізована через розчленування тексту на окремі штучні компоненти за допомогою тире, крапки, абзацного відступу, постає текстова реальність як окремі картини, «кадри», динаміка зміни яких забезпечена інтонаційно та графічно. У фрагментованому тексті іменні, зокрема номінативні речення, здатні представляти динамічність художнього простору і зміни подій у поєднанні з дієслівними конструкціями, напр.: *Біжи. Біжи. Біжи. Поворот – брама – парк – алея – дерева – дерева – чорні стовбури* (О. Забужко. Музей покинутих секретів).

Деструкція текстової тканини не є порушенням текстової дійсності, це спосіб художнього відтворення характеру модерністської та постмодерністської свідомості й світовідчуття. Текст підпорядкований прагненню автора зобразити суперечливу і фрагментарну дійсність, її специфічне сприйняття героями. Відсутність цілісності буття потребує створення відповідного тексту, що ми й фіксуємо в модерністському та постмодерністському дискурсі. Деструкція також не є порушенням мовних правил чи спотворенням мови, це максимальне розширення потенційних можливостей художнього мислення, реалізація комунікативних властивостей писемного мовлення та актуалізація дискурсивної природи художнього тексту. Наслідками синтаксичної деструкції як вияву ігрової природи сучасного художнього дискурсу є різноманітні нові явища, що з'явилися під впливом нового тлумачення текстової реальності як позбавленої цілісності, варіативної, багатовимірної.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бабенко Л. Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа : [учебник] / Бабенко Л. Г. – М. : Академический*

- Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. – 464 с.
2. Журавлева О. В. *Функциональные системы речепорождения сквозь призму языковой игры* : [монография] / Журавлева О. В. – Барнаул : Издательство Алтайского университета, 2007. – 142 с.
 3. Радбиль Т. Б. *Художественное слово в рамках теории языковой аномальности* / Т. Б. Радбиль // *Лингвистика и поэтика в начале третьего тысячелетия* : [материалы междунауч. конф. (Ин-т русск. языка им. В. В. Виноградова РАН, Москва, 24–28 мая 2007 г.)]. – М. : РАН, 2007. – С. 311–317.
 4. Шмелева Т. В. *Языковая рефлексия* / Т. В. Шмелева / *Теоретические и прикладные аспекты речевого общения* ; вып. 1 (8). – Красноярск, 1999. – С. 108–110.

Т. П. Костюк

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОЇ СВІДОМОСТІ ДЖЕКА ЛОНДОНА

Творчість Джека Лондона (1876–1916) відображає найважливіші тенденції в літературі США кінця XIX – початку XX століть. Романіст, новеліст, публіцист, журналіст, він створив, як і будь-який великий художник, особливий художній світ, що викликає непідробний інтерес у читача. Органічно увібравши знання минулого в галузі історії, філософії, літератури, виявивши інтерес до новітніх наукових відкриттів, Дж. Лондон на їх базі створив власне уявлення про шляхи розвитку суспільства та місця людини в цьому процесі. В більшій мірі, ніж багато його сучасників, він прагнув до універсального розуміння законів життя і художньому втіленню їх у своїх творах. Сплав ліричного і драматичного, філософсько-медитативного та аналітико-публіцистичного начал, наявність романтичного, піднесеного пафосу поряд з критичним, відсутність відвертого дидактизму роблять його твори оригінальними у своєму художньому звучанні і впливі на читачів.

Життєві погляди Дж. Лондона сформувалися внаслідок інтересу до широкого кола питань соціально-політичного і філософського характеру. Формування його естетичної програми багато в чому обумовлено інтересом до творчості Г. Мелвілла, Е.По, Дж.Р. Кіплінга, Дж. Конрада, Р.Л. Стівенсона. Філософсько-естетичні теорії, художній досвід письменників, попередників і сучасників, піддавалися критичному, творчому осмисленню. Дж. Лондон не був апологетом жодного філософського вчення і сформував власну «філософію життя», «філософію творчості». Це дозволяє говорити про дві важливі складові, які

визначили специфіку його художнього світу: відображення правди життя, вірність фактам та творча фантазія.

У формуванні мистецьких смаків, інтелектуальних уподобань і світоглядних орієнтирів Дж. Лондона провідну роль відіграла романтична літературна традиція. У приватному житті він завжди залишався романтиком: звідси його вимоги до оточення, прагнення пригод, захоплення екзотикою далеких країн – і як наслідок – розчарування, хвилеподібні зневіри, втоплена у вині самотність [1, с. 44].

Від романтики до романтичної іронії й цинізму – один крок. І цей крок виявляється якнайяскравіше у творчості письменника. Згадаймо, що Дж. Лондон завжди намагався творити естетично довершені зразки, але вони нікому не були потрібні – їх ніхто не купував. Для того, щоб фізично вижити, він мав урахувати кон'юнктуру ринку, тобто заздалегідь вираховувати найбільш „рентабельні” зміст і форму. Про це можна прочитати у висловлюваннях самого Дж. Лондона. Також покажемо з цієї точки зору є листування тоді ще молодого письменника з Клаудслі Джонсом. Їх листове знайомство почалося у лютому 1898 року. К. Джонс, поштовий службовець, а також письменник-початківець і соціаліст, поділився своїми враженнями від перших оповідань Дж. Лондона. Вони регулярно писали один одному протягом трьох років і товаришували все життя. У першому листі-відповіді від 17 лютого 1900 року Дж. Лондон повчає Клаудслі бути ретельним, непоспішним у роботі: „Отже, коли Ви намагаєтесь писати якнайкраще, у Вас виходить за день лише чотириста-п'ятсот слів? Добре. Дуже добре. Сподіваюсь, що Ви й далі держатиметесь цього правила. Я стою на тому, що три-чотири тисячі слів за день не можна написати добре. Доброї роботи не качають з чорнильного колодязя. Її будують, як стіну, старанно добираючи кожну цеглину” [3, с. 184]. Молодий Дж. Лондон радить своєму адресатові активно займатися самоосвітою і виробляти критичне ставлення до авторитетних матеріалів.

У другому листі він допомагає колезі осмислити власну манеру письма. У даному випадку, це факт відвертої чоловічої розмови. Крім того, Дж. Лондон пропонує поради для праці над стилем, які є показовими і щодо самого письменника. Він радить уникати суб'єктивності, а всю власну „філософію життя” вкласти в „діла, вчинки, слова” персонажів. „Від художнього твору читач сподівається не Ваших міркувань на дану тему, а Ваших спостережень, Ваших

безпосередніх знань, Ваших ідей – тому вкладіть усе це, хоч воно й Ваше, в самі оповідання, зовсім виключивши себе. Оце й буде атмосфера. І в ній будете Ви, невже ви не розумієте? Ви! Ви! Ви! І за це, тільки за це Вас хвалитимуть критики, Вас цінуватимуть читачі, і Ваша праця буде мистецтвом. Одно слово, тоді Ви будете митцем, а ні – будете ремісником” [2, с. 185].

І ще: „Пишіть углиб, а не вздовж і вшир. Не розповідайте – малюйте! кресліть! будуйте! творіть! Краще одна тисяча слів, міцно збудована, ніж ціла книжка сірої, тягучої, неохайної балаканини” [2, с. 185]. У листі від 22 грудня 1900 року він закликає працювати над стилем, віднаходити свіжі образні звороти: „викуйте в поті чола, витерпіть свою частку родових мук. Хай у вас не буде стільки мертвонароджених виразів” [2, с. 187].

Але поруч з ідеєю служінню мистецтву й красі в листах обговорюються й меркантильні „земні” справи, зокрема, як здобути успіху на літературних теренах. Друзі обмінюються досвідом, скільки сплачує той чи інший журнал? чи варто писати гумористичні твори й репортажі для заробітку? тощо.

У 1903 році з’явилася стаття Дж. Лондона „Про життєву філософію письменника”. Сприймалася вона як поради визнаного літератора. Значна її частина – це витяги з листування з К. Джонсом, де відбивається підхід Дж. Лондона до письменницької роботи. Коли журнал „Макклюрс” заплатив йому триста доларів за два оповідання і статтю, він писав: „Кращий гонорар у моєму житті. Воістину, коли хтось хоче купити моє тіло й душу, ласкаво прошу – хай тільки дадуть справжню ціну. Я пишу заради грошей; якщо доб’юся слави, то грошей буде більше. Як на мене, чим більше грошей, тим більше життя. Я завжди ненавидів добувати гроші, щоразу, говорячи про це, я відчуваю відразу. Краще, як і колись, бути волоцюгою” [22, с. 184].

Закінчення було таким: „Отже, серед моїх пороків ніколи не буде пристрасті до добування грошей. Але звичка витратити гроші, о боже! Я завжди буду її жертвою” [5, с. 104].

Подібна декларація власної меркантильності здається трохи награною й театральною, але письменник відвертий. У листі до Анни Струтинської Дж. Лондон посміювався над К. Джонсом, який прагне писати для „потомків”: „Чим би я не офірував, якби мав можливість спокійно сидіти і створювати шедеври! Але ж за них не платять, тому я їх і не пишу” [1, с. 88]. У літературознавстві узвичаєна думка про те, що Дж. Лондон не використав свій

багатий творчий потенціал, тобто писав на потребу ринку, чим суттєво знижував мистецький рівень творів. Але ж він був відвертим і з самого початку не приховував, що пише виключно заради заробітку. Про це він говорить і в статті „Перша допомога авторам-початківцям” [4, с. 153].

Тут Дж. Лондон аналізує причини звернення людини до письменницької діяльності. І хоч він називає два типажі авторів (честолюбців і заробітчанин, котрі уособлюють меркантильний підхід до творчості), не обходить увагою й „природжених поетів” – митців декадансу. Вони викликають повагу письменника своїм жертвним служінням красі, оскільки „співають тільки заради пісні, для яких співати – це однаково що йти шляхом найменшого супротиву”; вони „тому й співають, що просто не можуть інакше. Такий не буде відправляти свої пісні в конверті на край землі, аби терзати душі численних редакторів. У кращому випадку після постійних умовлянь він згодиться випустити приватне видання, щоб роздратувати його своїм найближчим і найдорожчим друзям-приятелям, та не більше. Зрозуміло, коли виконана ним мелодія чиста, приємна і правдива, прониклива й витончена, позначена невимовним доторком вічності, то він закономірно стане завойовувати нових і нових слухачів. Ось вони і складуть його ринок: один заспіває його пісні іншому, а той – третьому, поки одного чудового дня весь світ не перетвориться на галасливих шанувальників і виконавців його мелодій і поки дроти телеграфу не розжаряться від нескінченних запитів видавців, що просто згоряють від нетерпіння отримати його творіння. У цьому випадку ринок приходить до поета, а не поет до ринку” [4, с. 154]. Ця тирада пронизана іронією стосовно таких „мрійників” і „жертвних рятівників світу”. Себе Дж. Лондон відносить до заробітчанин, звичайної „людської глини”, а не „парнаських небожителів”. „Ми з тих, хто не глухий до поклику черева свого. Нас кличуть радощі і задоволення світу, і ми споконвіку прагнемо всього того, що як думається в нагороду тому, хто живе. Довколишній світ нам дечим зобов’язаний, і ми до того часу не перестанемо вимагати відшкодування, поки не одержимо його” [4, с. 155].

Однак вчитаймося в насичений риторичними повторами, близькими за звучанням та значенням виразами, текст. Ті, кого Дж. Лондон узагальнює займенником „ми”, прагнуть достойного людини життя – їжі, одягу, можливості здобувати освіту, відвідувати театри й виставки, подорожувати, допомагати знедоленим. А це за існуючих умов можуть дати тільки гроші. Саме

цими, цілком виправданими й закономірними міркуваннями, керується Дж. Лондон у своїй відвертій статті. Щоправда, його Мартін Іден, створений через сім років, не так спрямований на матеріальну винагороду. Скоріше, його спонукає бажання утвердитися в суспільстві, досягти „вчитаного” ідеалу, чого у реального Дж. Лондона, як стверджують його біографи, не було [3, с. 17]. Письменник, швидше за все, приховував свої високі наміри, мало про це говорив, та й не зміг досягти їх у власному житті, тож реалізував їх у площині художнього тексту.

В роздумах про актуальні проблеми розвитку літератури і місця художника в даному процесі, викладених у статтях, есе, листах, Дж. Лондон аналізує причини, які приводять молодих людей в літературу, визначає умови творчого процесу, формулює свого роду заповіді письменника, висуває вимогу самобутності і ширості у творчості. Джерело істинної оригінальності письменника він бачить у вивченні життя і прагненні привнести свій особистий досвід в твір. Дж. Лондон розглядає літературний процес як частину суспільного життя, вважаючи, що він безпосередньо залежить від рівня розвитку суспільства і тих законів, за якими розвивається сучасна цивілізація. Вимога єдності актуального змісту і майстерної літературної форми стає однією з його центральних естетичних установок. Важливим для письменника Дж. Лондон вважає вміння вловити загальні тенденції, напрямок руху історії, виділити загальні, позачасові константи, осмисливши їх з точки зору свого часу, встановити причинно-наслідкові зв'язки розвитку цивілізації. Сформулювавши погляди на призначення мистецтва і роль письменника в суспільстві, позначивши необхідні умови для формування особистості справжнього письменника, а також приділивши значну увагу питанням поетики літературного твору, Дж. Лондон в своїх романах, оповіданнях, п'єсах прагнув чесно слідувати власним естетичним установкам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балтрон Р. *Джек Лондон, человек, писатель, бунтарь* / Балтрон Р. – М. : Прогресс, 1981. – 208 с.
2. З листування Джексона Лондона // *Всесвіт*. – 2007. – № 5. – С. 184–190.
3. Наливайко Д.С. *Письменник життя й боротьби : Передмова* / Д. С. Наливайко // *Лондон Дж. Твори : в 2-х тт.* – К. : Дніпро, 1986. – Т. 1. – С. 5–21.
4. Лондон Дж. *Первая помощь начинающим авторам* // *Литературная учеба*. – 1983. – № 3. – С. 153–158.
5. Лунина И.Е. *Художественный мир Джексона Лондона* / Лунина И.Е. – М. : Изд-во МГОУ, 2009. – 314 с.

Т. М. Кравченко, М. О. Величко

SOUTHERN BELLE В АМЕРИКАНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНІВ К. ШОПІН «ПРОБУДЖЕННЯ» ТА М. МІТЧЕЛ «ВІДНЕСЕНІ ВІТРОМ»)

Самоідентичність є об'єктом дослідження філософії, соціології та психології. Своє відображення проблема ідентичності особистості та конфлікту людини з суспільством знайшла у американській літературі кінця XIX століття, закладаючи підвалини для більш глибокого аналізу цього питання представниками модернізму та постмодернізму. Однією з перших до проблеми жіночої самоідентичності звернулася американська письменниця К. Шопін (1850-1904). У зв'язку зі складною долею письменниці, її прозовий доробок був реанімований лише нещодавно – в останній третині XX століття.

Не зважаючи на активний інтерес сучасних зарубіжних (Seidel K.L., Koloski B., Toth E., Ewell B., Ebel K, Allen P.) та вітчизняних (Висоцька Н.О., Шмелева Т.Н., Авраменко С.Р., Свтушенко Л.П.) дослідників до творчості К. Шопін, її внесок у американську літературну скарбницю ще недостатньо оцінений. Самоідентичність є складним і неоднозначним поняттям, потрактування якого відкрите до дискусій. Актуальність дослідження полягає також в тому, що здійснюється спроба прокреслити контури оформлення проблеми самоідентичності, звертаючись до роману американської письменниці Кейт Шопін «Пробудження», який протягом років інтерпретувався переважно у контексті феміністичних студій.

The southern belle – це архетип молодої добре вихованої жінки з вищих верств суспільства старого півдня Сполучених Штатів Америки. Ж. Робертс, описуючи цей образ зазначає, що метою всіх «південних красунь» було вийти заміж. Суспільство та освіта відігравали у формуванні такого прагнення помітну роль. Не дивлячись на значні втрати юнаків на війні, юні леді піддавалися чималому тиску вийти заміж [3, с. 87–88]. За південним звичаєм главою родини, як зазначає Л. Едвардс, вважався білий заможний чоловік, а всі білі жінки та афроамериканці сприймалися як такі, що потребують його протекції та керівництва [2, с. 3]. К. Сейдел, визначаючи унікальність образу “південної красуні”, додає, що привабливість образу леді з Півдня криється не в зовнішній красі, а скоріше у чарівності та шармі. Такі жінки були гарно

вихованими, смиренно підкорялися суспільним нормам. [4, с. 53–54]. Схожі риси притаманні головним героїням романів «Віднесені вітром» (Маргарет Мітчелл) та «Пробудження» – Скарлетт і Едні. На нашу думку, ці два жіночі образи, кожен із яких є оригінальною та унікальною художньою презентацією низки соціальних і психологічних нюансів, об'єднані регіональною приналежністю до американського Півдня, регіону, що має глибоке культурно-історичне підґрунтя. Це, зокрема, є істотною підставою для їх порівняння.

Скарлетт О'Хара і Една Понтельєр – гарні молоді жінки, але жодну з них не можна було б назвати справжньою красунею. Разом із тим, в обох чарівливість переважає над красою, вони привабливі по-своєму. Для портрету своєї героїні Маргарет Мітчелл обирає домінують шарму та чарівності: “*Scarlett O'Hara was not beautiful, but men seldom realized it when caught by her charm... (2, III).*” Дещо схожий портрет Едні з'являється у романі “Пробудження”: “*She (Edna) was rather handsome than beautiful. Her face was captivating by reason of a certain frankness of expression and a contradictory subtle play of features. Her manner was engaging (1, 5).*” Отже, зовнішня краса не є визначальним фактором привабливості ані для Скарлетт, ані для Едні. У такій стратегії презентації жіночих образів виявляється своєрідний протест проти стереотипізованих понять про жіночу красу, коли фізична краса є визначальним чинником привабливості. Водночас, пріоритет зовнішньої досконалості елімінує цінність внутрішньої краси. Шопін і Мітчелл, створюючи своїх «по-чарівному неідеальних» красунь, переводять увагу до внутрішнього єства, до душі.

Один із елементів, який слугує ефективним провідником до внутрішнього світу Скарлетт і Едні, пов'язаний із природою. Не можливо у повній мірі збагнути характери двох південних леді, не звернувши увагу на їхній, на перший погляд, дещо романтичний зв'язок із природою, який, проте, згодом набуває суттєвого смислового навантаження. Образ Скарлетт невід'ємний від потягу до рідної, виплеканої батьком Тари (хоча вона усвідомить це згодом). Земля, за яку вона змушена боротися у важкі воєнні роки, рятує її та багатьох інших близьких їй людей від голодної смерті у розпал громадянської війни: “*...unbidden came the thought of the sea of red dirt which surrounded Tara and how very dear it was and how hard she (Scarlett) had fought to keep it (2, XXI).*” У Едні потяг до природи виявляється у теплих дитячих спогадах про літній луг, у душевному потязі до моря, задоволенні, з яким вона висаджує квіти в саду: “*The flowers were like new*

acquaintances; she approached them in a familiar spirit, and made herself at home among them (1, 92).” Через зв'язок із природою образи жінок перетворюються на більш об'ємні, багатомірні, що контрастує з одновимірним потрактуванням зовнішньої краси.

У критичній статті “A Study in Scarlett”, опублікованій в американському щотижневнику «Нью-Йоркер» (*The New Yorker*), К.Р. П'єрпонт написала: “The Southern belle was bred to conform to a subspecies of the nineteenth-century “lady”...” [3]. Однак, Скарлетт зовсім не схожа на жінку, що буде прилаштовуватися до обмежень, накладених соціальними нормами, тим паче, якщо вони суперечать її бажанням: “*There were such a lot of foolish things about life among nice people. Having to pretend that her heart was in the grave when it wasn't (2, XIII)*” Так само намагається вивільнитися з пут соціальних обмежень і Една. Вона виходить за католіка, що суперечить уподобанням її сім'ї, зважається на подружню зраду. Таким чином, індивідуалізм Скарлетт і Едні оприявлює їхнє прагнення до власного щастя і гармонії і байдуже, якщо їхні дії суперечать загальноприйнятим суспільним нормам і стандартам.

Обидві героїні не позбавлені здорового егоїзму. Цей егоїзм допомагає Скарлетт усвідомлювати, чого вона прагне і досягати своєї мети і, разом з тим, додає їй привабливості в очах представників чоловічої статі: “*I do like you tremendously – for the elasticity of your conscience, for the selfishness which you seldom trouble to hide... (2, XIX)*” Любов до себе, що лише прокидається у Едні, додає їй сміливості потурати власним бажанням і примхам і завдяки цьому краще пізнавати себе. Таким чином, вона починає займатися малюванням, відмежовується від суспільства, ігнорує сімейні обов'язки, вступає у зв'язок з Елсі Аробіном, переїжджає до іншого дому, щоб почуватися більш затишно. Навіть сам акт самогубства у Едні не позбавлений егоїстичного підґрунтя. Французький соціолог Еміль Дюркгайм виділив чотири види самогубств: егоїстичне, альтруїстичне, аномічне і фаталістичне. Егоїстичне самогубство, на яке ми б хотіли звернути увагу, викликане причинами, котрі обумовлюють відокремлення індивіда від суспільства, яке перестає впливати на нього регулюючим чином. Розрив соціальних зв'язків, відсутність колективної підтримки, стан відокремленості породжують почуття самотності, пустоти, відчуття трагізму існування. Однією з причин самогубств подібного роду може бути крайній індивідуалізм, але ґрунтом, який його породжує, є “велике суспільство, соціальна туга”

[1, с. 274]. Суспільна дезорганізація, втрата суспільних цілей послаблюють соціальні зв'язки, які поєднують індивіда з суспільством, а, отже, і з життям.

Особливе ставлення у жінок і до дітей. Ще більше доводить нездатність Скарлетт бути "хорошою" *southern belle* той факт, що вона вважає вагітність і материнство скоріше прикрістю, ніж честю. Рано ставши матір'ю, Скарлетт не відчуває материнського потягу до своєї першої дитини: "*She felt little affection for the child, hide the fact though she might. She had not wanted him and she resented his coming and, now that he was here, it did not seem possible that he was hers, a part of her (2, VII).*" Читач помічає огиду і жах, з якими молода жінка ставиться до вагітності, через її одержимість своїм тонким станом, що псується виношуванням дітей [5, с. 128]: "*Babies, babies, babies. Why did God make so many babies? But no, God didn't make them. Stupid people made them (2, XXIV).*" Головна героїня роману «Пробудження», Една любить своїх дітей, відчуває зв'язок з ними, відповідальність за них, але її любов мінлива, нестійка: "*She was fond of her children in an uneven, impulsive way. She would sometimes gather them passionately to her heart; she would sometimes forget them (1, 23).*" Вона готова піклуватися про них, забезпечувати всім необхідним, але її любов не саможертвна. Една не розчиняється у дітях повністю, як більшість матерів: "*I would give up the unessential; I would give my money, I would give my life for my children; but I wouldn't give myself (1, 61).*" Ця особливість двох жінок створює помітний контраст з іншими жінками, які оточують героїнь. Як і Скарлетт, що змушена значний період часу провести з такою несхожою на неї Мелані, так і Една має тісний зв'язок зі своїм антиподом Адель Ратіньюоль. Проте необхідно звернути увагу на те, що Мелані своєю м'якістю та смиренністю скоріше дратує запальну та енергійну Скарлетт: "*As for Scarlett, she had long ago become resigned to Melanie's habit of seeing good in everyone. Melanie was a fool, but there was nothing anybody could do about it (2, XIX).*" Една, не дивлячись на значні відмінності у образах героїнь (Адель Ратіньюоль, на відміну від Едни, є втіленням самопожертви заради блага дітей та чоловіка, відданості сімейним обов'язкам), навпаки, відчуває до Адель душевний потяг: ніжна і ласкава місіс Ратіньюоль має цілющий та заспокійливий вплив на Едну: "*Then the candor of the woman's whole existence, which every one might read, and which formed so striking a contrast to her own habitual reserve – this might have furnished a link (1, 17).*"

Не дивлячись на те, що Една і Скарлетт мають низку спільних рис, які дають підстави

говорити про руйнування стереотипу *southern belle*, жінки, втім, представляють різні стратегії оприявлення художнього месиджу. У цьому контексті варто зазначити, що Една, стримана і схильна придушувати свої почуття, поступово проходить шлях до «пробудження» ("*Even as a child she had lived her own small life all within herself (1, 17).*"). Скарлетт, натомість, вже з перших сторінок роману Маргарет Мітчелл постає як дівчина відкрита, свавільна, сильна духом. Вона вже з юнацьких років знає, чого хоче і звикла отримувати бажане. Саме ця сила волі, разом з її темпераментом та заповзятістю, допомагає героїні «Віднесених вітром» долати негаразди і перешкоди, що випадають на її долю. Една Понтельєр, спочатку більш смиренна і спокійна, відкривається («пробуджується») поступово, з розгортанням сюжету. Вона більш, ніж Скарлетт, схильна до самозаглиблення, самоаналізу, намагається віднайти своє місце у житті, прагне відчувати себе задоволеною і щасливою. Але для менш прилаштованої до життя і водночас чутливішої і вразливішої героїні «Пробудження» шлях пошуку власного щастя приводить до фатальної розв'язки.

Отже, обидві жінки є грою з образом *Southern Belle* в американській літературі. Але, не дивлячись на те, що вони зберігають певні риси цього архетипу (чарівність, краса, популярність у чоловіків), все ж у багатьох аспектах їх образи відхиляються від стандартного уявлення про південних жінок, які мають бути смиренними, щирими і відкритими, лояльними, самовіддано присвячувати себе чоловікові і дітям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дюркгейм Э. Самоубийство : Социологический этюд / Дюркгейм Э. – М. : Мысль, 1994. – 399 с.
2. Edwards F. *Scarlett Doesn't Live Here Anymore: Southern Women and the Civil War Are.* – University of Illinois Press, 2004. – 288 p.
3. Pierpont C.R. *A study in Scarlett / C.R. Pierpont // The New Yorker.* – New York : Condü Nast Publications, August 31, 1992. – P. 87.
4. Seidel K.L. *The Southern Belle in the American Novel / K.L. Seidel.* – University Press of Florida, 1985. – 202 p.
5. Wallace-Sanders K. *Mammy: A Century of Race, Gender, and Southern Memory / K. Wallace-Sanders.* – University of Michigan Press, 2009. – 246 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Chopin K. *The Awakening / K. Chopin.* – New York : Dover Publications, 1993. – 150 p.
2. Mitchell M. *Gone with the Wind [Електронний ресурс] / M. Mitchel.* – Режим доступу до книги: <http://gutenberg.net.au/ebooks02/0200161.txt>.

О. Ф. Немировська

БЕЗОНІМНІ НОМІНАЦІЇ У КОНТЕКСТІ РОМАНУ О.Т. ГОНЧАРА «ТВОЯ ЗОРЯ»

У контексті будь-якого художнього твору система номінацій є своєрідним каркасом, «найважливішим, якщо не основним аспектом тексту» [3, с. 61], що відіграє особливу специфічну роль; її аналіз на лінгвістичному рівні сприяє глибинному розумінню авторського задуму, теми та ідеї твору. Передусім це номінації персонажів – онімні і безонімні, що є виразними, місткими стилістемами художнього контексту. Якщо літературно-художня ономастика є сьогодні об'єктом численних розвідок, власні імена (ВІ) вивчаються у багатьох аспектах, то питання ролі і функціонування безонімних номінацій (БН), що є «засобом підвищеного семантичного навантаження» [5, с. 98], і досі знаходяться на периферії досліджень, хоча вони також є змістовним, стилістично значущим елементом номінаційного ряду будь-якого персонажу. Сьогодні існують лише поодинокі розвідки у цьому напрямі (Н.Д. Арутюнова, М.О. Богатирьова, Є.М. Вольф, Ю.І. Левін, І.Я. Нестеренко, М.Е. Рут). Вищезазначене зумовлює **актуальність** представленої розвідки.

Отже, **предметом** нашого дослідження є функціонування і стилістична роль БН, **об'єктом** – БН у прозі О.Т. Гончара. **Матеріалом** розвідки послужив останній роман письменника – «Твоя зоря», в якому БН є досить поширеним і виразним засобом номінації.

З перших сторінок роману ми спостерігаємо тяжіння автора до БН. Ретельно працюючи над іменами, О.Т. Гончар іноді мовби забуває назвати персонаж. Так, не має імені *батько Софійки*, *батько Кирила Заболотного*, їхні імена читає з'ясовує пізніше, коли письменник називає головних персонажів іменами та по батькові: *Софія Іванівна*, *Кирило Петрович*. Безіменними залишаються *мати Олекси-баламута* [4, с. 375], *найближчий друг Заболотного*, фронтвий побратим, льотчик, що загинув і похований у безкраїх українських степах [4, с. 569]; *хлопець з бензоколонки*, дідусь якого колись емігрував у пошуках роботи за океан, отримує номінацію *хлопець з Юкрейн* [4, с. 461]. Не має імені *професор-еколог*, друг дитинства *Заболотного*, з яким вони разом ідуть до Слов'янської Мадонни; з цим персонажем, по суті, пов'язана уся контекстуальна площина «Твоєї зорі» – від його імені фактично ведеться й оповідь, і спогади про

«дитячий палеоліт» – одну з найважливіших ліній роману, пов'язану з проблемою збереження оточуючого середовища (можливо, саме тому персонаж є екологом за професією). *Професор-еколог* так і залишається неназваним, у контексті лише буде варіюватися низка заміників імені: *професор і доктор в одній особі еколог міжнародного рангу* [4, с. 605], *професор-еколог* [4, с. 612], *еколог* [4, с. 607], *доктор наук*, *небагатослівний еколог наш* [4, с. 645], *мій співвітчизник*, *вчений-еколог* [4, с. 618], *товариш доктор* [4, с. 645], *друг мій* [4, с. 365], *наш друг* [4, с. 606] та ін. Відсутність ВІ у номінації особи в художньому контексті, позбавляє персонаж найважливішої зовнішньої ознаки. Об'єкт виступає узагальненим носієм тієї чи іншої ознаки людини взагалі (...) та за умови відповідного змісту тексту є своєрідним символом» [5, с. 88].

Роман насичений різноманітними конструкціями з БН: іменування зі стрижнем-топонімом – *хлопець з Юкрейн* [4, с. 461], *бізнесмен із Гонконгу* [4, с. 533]; іменування із вказівкою на міфоніми – *юні магдалини* [4, с. 581], *звabниці-сирени* [4, с. 467], БН із апеллятивом імені персонажа – *юні гавроші* [4, с. 435], *сучасні одиссеї* [4, с. 464]; БН із вказівним займенником *той* – *той диктатор* [4, с. 612], *той бандюга* [4, с. 558], *цей тиран* [4, с. 625] *той, що в чумарці* [4, с. 338], *той самий знайомий нам художник* [4, с. 446], *чи не той це, що порізав Мадонну* [4, с. 501], *отой сивий джентльмен* [4, с. 628]; безонімні словосполучення типу **прикметник + іменник** – *хутірський бандюга* [4, с. 405], *здоровенний негр* [4, с. 483], *елегантні діви-манекени* [4, с. 599], *патлатий похмурий тип* [4, с. 310]; багаточисленні описові конструкції – *один із тих знайомих майстрів*, *красень чорнобровий*, *стрункий*, *джигунистий* [4, с. 382], *рудий парубійко*, *видно*, *хазяйчук* [4, с. 405], *бритоголовий*, *з акулячим ротом віщун* [4, с. 631], *якийсь землячок солоденький* [4, с. 302], *здоровенний негр у золотих аксельбантах* [4, с. 623], *знайомий німець – добродушний товстун родом із Гамбурга* [4, с. 606], *жевжик з торгпредівських наших поліглотів* [4, с. 605], *льотчик*, *високий юнак із сусідньої вулиці* [4, с. 628], *старий безпритульний у лахмітті*, *нуждар*, *приреченець*, *заживо викреслений із життя* [4, с. 633], *огрядна*, *густо нафарбована молодиця-негритьянка* [4, с. 493], *вуличний художник з бородатим страдницьким обличчям* [4, с. 632], *чергова сестра*, *огрядна*, *з подвійним підборіддям особа* [4, с. 590], *черговий лікар*, *щуплявий юнак у халаті* [4, с.

591], *рикша старий, впряжений у візок* [4, с. 581], *один диктатор з джунглів* [4, с. 636], *не чорний лідер з відкритою душею, а жорстокий убивця, віроломець і зрадник свого народу, чорна маріонетка в руках білих монополій* [4, с. 624]; конструкції множинного характеру, що позначають двох або кількох персонажів – *юні кельнерки* [4, с. 460], *зенітниці* [4, с. 286], *якісь двоє невідомих, юнак і юнка невизначеного фаху й невизначеного підданства* [4, с. 484], *усі містери-твістери* [4, с. 648], *пікетниці, мальовнича група тих живих страйкуючих мадонн* [4, с. 497], *залюбліві дівчата з берегів Гангу* [4, с. 525], *безстрашні задніпровські соколи* [4, с. 275], *люди похилого віку, привітні, чепурненькі бабусі* [4, с. 533]; цілий каскад БН в описі родини американського відвідувача Арт-музеуму – *«Сходами впевнено підіймалися в парі – солідний огрядний містер під руку зі своєю довгов'язою дамою, а з боків їх супроводив цілий виводок рудоголових угодованих бебі в коротких штаних»* [4, с. 497]. Отже, письменник використовує різноманітні прийоми БН – від приглушених напівтонів до яскравих дисонансів і виразної графіки словесного портрету. «Цілком природно, що аксесуарні персонажі, що на мить виступають із натовпу, визначаються чисто зовнішніми прикметами» [2, с. 328].

БН у романі «Твоя зоря» перетворюються в спеціальний художній прийом, що є цілком виправданим у контексті твору, що пов'язаний із мандрівкою, багаточисленними зустрічами і враженнями *дороги*. *Дорога*, в свою чергу, є величезним життєвим фоном, на якому відбуваються численні зустрічі з безіменними особами. Такі БН створюють ефект масовості, значно розширюючи межі оповіді; вони природно вписуються у мовну тканину.

Іноді автор уявляє собі персонаж зримим, реальним у такій мірі, що він прагне його виокремити, підкреслити його БН як своєрідне ім'я. В цьому випадку номінативні лексеми пишуться з великої букви, підкреслюючи значущість персонажа; письменник, засобами графіки, дорівнює подібну номінацію до імені: *Невідомий* [4, с. 392], *Верховний Коментатор* [4, с. 388], *Мадонна* [4, с. 314], *Майстер* [4, с. 386], *Художник* [4, с. 326]. Взагалі О.Т. Гончар, продовжуючи кращі традиції класичної літератури, створює майстерні зразки номінації, в т.ч. і безонімної.

«Лексикон Гончара свідчить, наскільки майстерно письменник володіє невичерпними прийомами української мови для визначення

вершин і глибин людської думки, емоцій, вчинків, дій. Віддавши свій талант на служіння людині і людству, письменник присвятив цій високій меті своє щедре й багате слово, щоб якнайвиразніше відобразити багатоманітний подвиг (...) подвиг ратний, трудовий, життєвий, такий творчий, миролюбний і життєстверджуючий, як ніколи і ніде раніше» [1, с. 15–16].

Прийом БН у «Твоїй зорі» є надзвичайно ефективним – просторові межі роману мовби розширюються, і саме стрімке, бурхливе життя з його напруженими ритмами гармонійно входить в оповідь. У масштабному, епічному творі БН, маючи величезну художньо-образну амплітуду, стають проявником індивідуально-авторського письма, соціальної напруженості, ідейно-художніх узагальнень. Сягаючи у своїх витоках класичної літератури, прийом БН своєрідно виявляється в подальшому літературному процесі, трансформуючись у творчій лабораторії видатних майстрів слова, в т.ч. у О.Т. Гончара, у своєрідний засіб художнього письма – лаконічний, місткий, асоціативно-образний.

Таким чином, система БН у контексті роману О.Т. Гончара «Твоя зоря» відзначається своєрідністю, розмаїтістю побудови. Разом із ВІ БН утворюють своєрідний номінаційний комплекс, що акцентує на ідейно-художніх настановах письменника. «Суттєвою особливістю неспонтанного літературно-художнього мовлення є свідоме ставлення автора до такої мовної палітри, яка б найбільше відповідала авторському тематичному задуму» [6, с. 149]. БН закономірно і вмотивовано вписуються у контекст, стають містким засобом узагальнення й типізації, виокремлюють найбільш визначальні риси певних персонажів; вони безпосередньо пов'язані з художнім методом О.Т. Гончара і є однією з ознак його індивідуального стилю.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Бажан М. Слово, напоєне світлом / М. П. Бажан // Передмова до видання : Гончар Олександр. Твори : у 2-х т. – К. : Дніпро, 1983. – Т.1. – С. 5–16.*
2. *Виноградов В. В. Избранные труды. Поэтика русской литературы / Виноградов В. В. – М. : Высшая школа, 1976. – 688 с.*
3. *Гак В. Г. К типологии лингвистических номинаций / В. Г. Гак // Языковая номинация. Общие вопросы. – М. : Наука, 1977. – С. 59–71.*
4. *Гончар Олександр. Твори : у 7-ми т. – Т. 7 : Собор. Твоя зоря / Гончар О. – К. : Дніпро, 1987–1988. – 656 с.*
5. *Гореликова Н. И. Лингвистический анализ художественного текста / Н. И. Гореликова, Д. М. Магомедова. – М. : Русский язык, 1989. – 152 с.*

6. Лагутіна А. В. *Стилістико-естетичні критерії добору слова* / А. В. Лагутіна // *Теоретичні проблеми лінгвістичної стилістики* : зб. наук. праць. – К. : Наукова думка, 1972. – С. 149–167.
7. Нестеренко І. Я. *Явища непрямой номінації в українській мові* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / І. Я. Нестеренко. – Одеса, 1997. – 20 с.

Д. В. Сенаторова

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ВРЕМЕНИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА В.РАСПУТИНА

Художественный текст в последние годы воспринимается как система, субъектом познания в котором выступает языковая личность автора как создателя текста, аккумулирующего в себе разнообразное содержание. Обобщенный когнитивно-эмотивный образ художественного текста не представляет абстрактные эстетические категории, а реализует их в авторском описании в сложном переплетении и взаимодействии. Поэтому процесс построения ценностной картины мира следует рассматривать как построение модели мышления, которая позволяет наглядно представить и, следовательно, изучить отличительные признаки мышления того или иного автора. Если рассматривать текстовую действительность как интеракцию, т.е. взаимодействие автора текста и адресата, то текст выступает как средство межкультурной коммуникации, способствующее познанию культуры, носителей соответствующего языка, их менталитета и ценностей. Есть основание считать, что разработка общих вопросов лингвокультурологического анализа художественных текстов и исследование конкретных текстов на основе изучения языковой реализации таких категорий, как темпоральные номинации, темпоральность является в настоящее время одной из актуальных задач лингвистики.

Время – базовый концепт языка и мышления. Зафиксированные в языке наивные представления человека о мире через призму временных ощущений отражают «как общие закономерности человеческого мышления, типичные ассоциации, так и специфику каждого языка, отделяющего его от общего и всеобщего» Время является одной из центральных категорий концептуальной и языковой картин мира, что позволяет говорить о временном восприятии, об этническом временном менталитете, временных

универсалиях, и в целом о временной картине мира.

От собственно временной картины мира отличается лингвовременная картина мира. Лингвовременная картина мира объединяет концептуальный и языковой уровни: языковая временная семантика представляет собой с одной стороны, «оболочку» концепта «время», с другой – содержание по отношению к вербальному уровню. В качестве единицы лингвовременной картины мира выступает концепт «время». Одним из способов вербализации концепта *время* являются темпоральные номинации – лексемы с временным значением.

В этой связи представляется вполне правомерным обращение к творчеству В. Распутина. Широта и богатство идейного содержания, глубокое авторское проникновение в мир персонажей, яркий и точный язык повествования позволяют видеть в произведениях автора не только материал для конкретного изучения их языка, но и материал для общего изучения лингвоконцептуального содержания текста художественного произведения.

Несмотря на то, что в языковом материале текстов В. Распутина реализуются практически все значения, концептуальное значение времени, сформированное на основе русской языковой картины мира и индивидуально-авторского представления о времени, шире словарного: оно многогранно отражает данное понятие, обрастая различными коннотациями поверх своей словарной дефиниции. Следует подчеркнуть, что мы рассматриваем концепт время в художественной картине мира автора как на лексическом, так и на грамматическом уровнях. Наиболее широко в рамках прозы В.Распутина представлены такие номинации, как *собственно время, день, ночь, годы, утро, вечер, час, минута*. Авторское представление о времени встраивается в общее цикличное восприятие времени: *Все звуки, все шумы большого поселка, казалось, удалялись, будто осторожно сносило их той же течью властительного времени; остановят Ангару – время не остановится*. В русском языковом сознании время ассоциируется с птицей или животным, в языке это представлено посредством метафорических выражений типа *время пролетело, время бежит* и др. Внешним атрибутом времени предположительно выступают ноги и крылья, у Распутина находим: *Текла солнечном сиянии Ангара...текло под слабый верховик с легким шурианием время*. В распутинском тексте время выступает как

ценность: *со временем все наладится; подошло время выписки, время, которого с таким нетерпением он ждал и ради которого чуть не лизал раны.* К такому выводу приходим, проанализировав единицы с общим значением нехватки времени: *как же выкроить время, чтобы косить; у меня тоже лишнего времени нет* и др., а также на основе перцептуального восприятия времени человеком (т.е. через призму собственной жизни): *он всякий раз поражался тому, с какой готовностью смыкается вслед за ним время.* Номинации с лексемой время выстраиваются в систему оппозиции *счастливый – несчастливый*. Здесь наблюдаем двойственный характер времени: обнаруживаем у Распутина идею о лечебном свойстве времени: *они молодые, со временем все наладится; должна поправиться – у тебя время есть, однако представлены номинации и с пейоративным восприятием: уж больно неподходящее было время; да ишо по нынешним беспокойным временам.* В повестях представлены номинации и с отрицательным восприятием времени: *такое теперь время, что и нельзя поверить, да приходится.* Русскому языковому сознанию свойственна персонификация времени, что также нашло отражение в прозе Распутина: *сейчас время такое живое; теперь и время наступило непутевое* и др. Широко в произведениях представлен **год**. Год, как временной отрезок, выступает единицей отсчета жизни, что подтверждается сочетанием данной номинации с числительным: *мы с тобой четыре года прожили – или этого мало?; за три года Гуськов успел повоевать и в лыжном батальоне; летом 44-ого года его ранило.* Также год встраивается в представление о цикличности жизни: *берег, намываясь год от года, лег широко и богато; с годами Семеновна свыклась с Настенной.* Наблюдаем также перцептуальное восприятие лет: *какие мои годы: тридцать лет – полжизни еще не наступило; хотелось, чтобы каждая из встреч вмещала в себя годы жизни; вот так худо-бедно и жила деревня, встречая и провозжая годы, как воду, одна утеха, что годы твои на исходе.* Восприятие лет автором раскрывается посредством эпитетов. Так, у Распутина находим выражения *тяжелые годы, оборванные годы, переломные годы* и др. Концептуальное содержание **дня**, которое нашло отражение в текстах Распутина, шире, чем словарная дефиниция, т. к. за днем закреплена пласт культурной информации. День выступает отчетом жизни, временным отрезком, заполненным деятельностью: *сообщили, что на несколько*

дней должны отпустить домой; она была как во сне, не чувствуя усталости за день и др. День у Распутина предстает как особая ценность: *А я выдюжу, мне этого дня надолго хватит; не ждать со страхом завтрашнего дня; настолько горек и настолько радостен был этот последний, поданный из милости день.* («Живи и помни»). День в русской временной картине мира связан с одной стороны, с возрождением, красотой, счастьем, светом, а с другой – с заботами, поэтому в языке закрепились как положительное восприятие дня, так и отрицательное, что наблюдаем и у Распутина: *надежда – а рассветет, белый день выйдет- ишо потопчемся; не стоит все время перед глазами это убожество и не пугает завтрашним днем.* («Деньги для Марии»). Положительное восприятие дня раскрывают лексемы со значением цвета. Так, встречаем выражения *белый день, ясный день, светлый день.* Находим также единицы и с негативным восприятием дня – *волчий день.* Смена дней воспринимается через призму человеческой жизни, т.к. для русского языкового сознания свойственно вести отсчет времени именно днями. Подтверждение тому находим и в тексте писателя: *и дальше дни пойдут без запинки мимо, все мимо и мимо; дальше дни пойдут уже без Матеры-деревни.* День воспринимается не только какместилище событий, но и как нечто неотделимое от человеческой жизни: *дни, ставшие заметно короче, но не потерявшие силы и мощи, казались до предела полными и тугими, вобравшими в себя больше, чем они могут свезти; так терпеливо и молча пойдут они до последнего, конечного дня.* («Прощание с Матерой»). **Ночь** в русской языковой картине мира воспринимается как провал жизни, мрак, интервал между днями, т.е. небытие. На такое восприятие повлияла культурная традиция, утверждающая, что ночь – отрезок времени, в который наиболее активны злые, темные силы. Такую культурную традицию обнаруживаем в языковом материале повестей В.Распутина: *ночь была жутковатая – глухая, темная до крайней темноты; прибегу середь ночи – кому это понравится; ночь была жутковатая – глухая, темная до крайней темноты; прибегу середь ночи – кому это понравится.* Однако у Распутина находим выражения, в которых ночь имеет и положительные коннотации, например: *и мы с тобой всю-то ноченьку одни барствовали.* Ночь также предстает как отчет жизни, что связано с идеей цикличности времени: *буду я по ночам шастать; по ночам...он*

слышал ее шепот, лунные ночи стали его беспокоить. День и ночь образуют коллекцию, объединяются в более крупный отрезок времени – сутки, также подтверждающий идею круговорота времени. Известна пословица *день да ночь - сутки прочь*, которую автор вводит в свой текст, можно найти и другие примеры неразделимости дня и ночи: *день и ночь думаю: как жить; уйдет под воду Матера – все так же будет сиять и праздновать ясный день и ясную ночь небо*. Менее культурно маркированы **утро** и **вечер**, **названия сезонов**, а также номинациями с неопределенным значением временной длительности - **пора**, **срок**, **момент**, **миг**. Как отмечалось выше, репрезентация концепта время осуществляется также и на грамматическом уровне. При анализе глагольных форм прослеживается временное ощущение В.Распутина. При подробном рассмотрении глагольных форм прозы Распутина было установлено, что рамки прошедшего времени значительно расширены. Прошедшее время у Распутина богаче по своему содержанию, т.к. обладает дополнительными коннотациями. Специфика прошедшего времени у Распутина заключается в том, что зачастую оно не воспринимается как уже случившееся и законченное, а словно проносится перед глазами читателя как застывшее настоящее. Это достигается за счет частотности употребления глаголов в форме прошедшего времени несовершенного вида. В целом глаголам прошедшего времени несовершенного вида отводится в тексте Распутина особое место. Зачастую при употреблении вышеуказанных форм рисуется одновременно и динамичная, и статичная картина жизни, связанная с авторским представлением о смысле человеческого существования: *всегда одно и то же: **теребили** с чем-нибудь ребятишки, **кричала** скотина, ждал огород, а еще работа в поле, в лесу, в колхозе – вечная круговерть; старуха **жила** нехитро: **рожала, работала, ненадолго падала** перед новым днем в постель, снова **вскакивала, старела***. Прошедшее время проносится перед глазами читателя как устойчивое настоящее, причем оно выступает залогом некоего порядка, в который может вторгнуться будущее и разрушить его: *по вечерам, когда **затихал** ветерок и от нагретой земли **исходило** теплое парение, такая **наступала** кругом благодать, такой покой и мир, так густо и свежо **сияла** перед глазами зелень, еще более приподнявшая, возвысившая над водой остров, с таким чистым, веселым*

*перезвоном на камнях **катилась** Ангара и так все **казалось** прочным, вечным, что ни во что не **верилось** – ни в переезд, ни в затопление, ни в расставание («Прощание с Матерой»)). Распутин отвергает настоящее, которое потеряло связь с прошлым, что подтверждается при рассмотрении функционирования глагольных форм в контексте: *Точно оправдывая в чем себя, Павел подумал, что ему вообще нередко **приходится вспоминать**, что он **живет**, и **подталкивать** себя к жизни...Все, что **требуется**, они **делают** – и **детей рождают**, и **работу справляют**, и **солнце видят**, и **радуются**, **злятся** в полную моченьку, но все как бы после своей смерти...Он **спохватывается**, **держит память** ближе, **ступает прочней**, **делает все**, чтоб **крепче зацепить** себя («Прощание с Матерой»)...Настоящее у Распутина, которое разорвано с прошлым, представляется пустым и бессмысленным. Чередование форм прошедшего и настоящего времени обозначает иногда переход от реального плана повествования к плану сновидений, забытья: *Гуськов **дремал** и ему **мерещились** короткие... сны. То капитан Лебедев... почему-то **предупреждает** его, Гуськова, что если он **перебежит** к немцам, его **обменяют** на генерала... Затем он **видит** себя в новосибирском госпитале, где **хирург... зовет** его в свой кабинет **пить спирт**...* Будущее у Распутина подается с негативной оценкой. Зачастую оно апокалиптично: ***подымет**ся вода, **хлынет** на Матеру – **исчезнет** остров*. Ощущение времени Распутиным базируется на положительном восприятии прошедшего, которое неразрывно связано с исторической памятью, неприятием настоящего, несущего разрушение векового уклада жизни, и страхом перед неизвестным будущим.**

Таким образом, на восприятие времени Распутиным повлияла русская культурная традиция. Проанализировав материал, приходим к выводу, что когнитивное содержание временных отрезков в повестях В. Распутина намного шире словарной дефиниции, так как за ними закреплена национально-культурная информация, раскрывающаяся в темпоральных единицах. Временные отрезки имеют судьбоносный для человека характер, например, отсчитывают его жизнь и воспринимаются через призму всей жизни. Глагольные формы также несут концептуально-содержательную информацию, раскрывают временные ощущения автора. Все это позволяет говорить о том, что время в рамках

текста Распутина имеет статус концепта и является одним из важнейших фрагментов индивидуально-авторской картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балух Т.В. *Лингвоконцептуальный анализ художественного текста : монография* / Балух Т. В. – Минск : БГПУ, 2005. – 113 с.
2. Распутин В.Г. *Повести* / Распутин В. Г. – М. : Молодая гвардия, 1978. – 528 с.
3. Стернин И. А. *Когнитивная лингвистика* / И. А. Стернин, З. Д. Попова. – М. : “АСТ-Восток-Запад”, 2007. – 314 с.
4. Валгина Н. С. *Теория текста* / Валгина Н. С. – М. : Мир книги, 1998. – 210 с.
5. Булыгина Т. В. *Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики)* / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – М. : Наука, 1997. – 576 с.

Н. С. Худа

ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «РЕАЛЬНІСТЬ» ЯК ЛІНГВІСТИЧНО- ФІЛОСОФСЬКОЇ КАТЕГОРІЇ У РОМАНІ ДЖОНА АПДАЙКА «КРОЛИК, БІЖИ»

Американський прозаїк, есеїст, поет та драматург Джон Апдайк є однією з найвизначніших постатей американської літератури. Можна з упевненістю сказати, що твори Апдайка є унікальними, а сам письменник став своєрідним барометром американських настроїв. Разом зі своїм народом він пережив різні етапи духовного і суспільного розвитку, які майстерно зумів описати у своїх творах.

На нашу думку, романи та оповідання Джона Апдайка характеризуються особливим світосприйняттям, неординарним відтворенням навколишньої реальності. З огляду на це, метою статті є охарактеризувати поняття реальності як лінгвістичної та філософської категорії, з'ясувати її місце у творчості Джона Апдайка, а саме у першому романі з циклу про Кролика «Кролик, біжи».

Слід зазначити, що творчість Апдайка є багатогранною і різноплановою. Варто лише згадати романи «Іствікські відьми», «Бразилія», «Кентавр», в яких автор на перший план виносить не звичне для нього реальне життя пересічних американців, а фантастично-міфологічне тло, завдяки якому твори сприймаються зовсім по іншому.

Важливо підкреслити, що об'єктом зображення більшості творів Апдайка стає життя американської інтелігенції, так званого «середнього класу» [1, с. 5]. Джон Апдайк зосереджує свою увагу на безповоротному своєрідному здрібнінні особистості, занепаду її духовності, кризі віри, що поступово

переростає у байдужість та нігілізм. Проте з лінгвістичної точки зору усі без винятку романи Джона Апдайка є цікавими, оскільки автор використовує різноманітні мовні засоби та стилістичні прийоми, які підкреслюють його точне відчуття слова та стилістичну майстерність. Саме тому запропоноване дослідження вважається актуальним, оскільки з лінгвістичної точки зору творчість письменника є недостатньо вивченою. Зважаючи на це, об'єктом нашого дослідження стали мовні засоби вираження реальності у прозових творах Апдайка. Основним завданням статті є проаналізувати категорію реальності з лінгвістичної та філософської точки зору; з'ясувати її місце в романі «Кролик, біжи»; охарактеризувати лінгвістичні засоби, які автор використав у романі для відтворення реальності та повсякденного життя середньостатистичних американців середини ХХ століття.

Поняття «реальність» – це філософський термін, який означає те, що існує насправді. У широкому розумінні реальність – це існує, тобто матеріальний світ та всі його утворення. Згідно визначення терміну «реальність», запропонованого у філософському словникові, поняттями протилежними «реальності» є наступні: «ідеальне», «ілюзія», «фантазія» [2, с. 566]. Виходячи з цього визначення реальності можна стверджувати, що саме від ідеального світосприйняття і намагається відійти Джон Апдайк у своєму циклі романів про Кролика. «Кролик, біжи» – перший роман вищезгаданого циклу. Соціальне тло роману – Америка 50-их років ХХ століття, головний герой – Гаррі Енгстром, якого всі називають Кроликом: *So tall, he seems an unlikely rabbit, but with breadth of white face, pallor of his blue irises, and a nervous flutter under his brief nose as he stabs a cigarette into his mouth partially explain the nickname* [4, с. 5]. Проаналізувавши подане речення слід вказати, що Джон Апдайк у своїх романах особливе місце відводить портретним описам людей. Наприклад, описуючи самого Гаррі автор, як бачимо, використовує наступні іменники: *breadth of face, pallor of irises, brief nose*. Відтак, описуючи новонароджену донечку Гаррі і Дженіс Ребеку-Джун автор використовує такі іменниково-прикметникові словосполучення: *a small scale, the tiny stitchless seam of the closed eyelid; baby's nose; red baby's skin; little boneless leg sharp red profile, eye will be huge, small lips, a small scale, the tiny stitchless seam of the closed eyelid, long, pink cranium, black licked swatches, full of lumps, blue vein*. До сказаного слід додати яскраво-реалістичний портрет матері Кролика: *Mrs. Angstrom has four-cornered nostrils. Lozenge-shape, they are set in a nose that is not so much large as extra-defined; the little pieces of muscle and cartilage and bone are individually emphatic and divide the skin into many facets in the sharp light...Mrs. Angstrom's is packed on a great harsh*

frame [4, с. 137]. Саме іменники *nostrils, nose, muscle, bone, skin, frame* створюють реальну картину та образ, який постає перед священиком Екклзом під час їхньої першої зустрічі. Перше враження автор підсилює наступним словосполученнями *red forearms, she is a vigorous woman*, які вдало доповнюють картину.

Варто зазначити, що у романі «Кролик, біжи» Апдайк переконливо зображує долі обивателів, які хоча і домоглися певного матеріального статку, однак відчувають певну безцільність свого існування і прагнуть урізноманітнити буденність за допомогою безладних любовних зв'язків, наркотиків, пияцтва. Саме такою постає перед нами багатогранна картина життя «середньо-статистичного» американця 1950-х років [3, с. 2116]. Звідси стає зрозумілим і детальний опис автором житлових приміщень, квартир, барів та ресторанів. Наприклад, описуючи неймовірний безлад у квартирі Дженіс і Гаррі Апдайк використовує наступні словосполучення: *broken toys, desertion, empty glass, odd oversight, paper bag, the garbage* підкреслюючи тим самим невтішну реальність головного героя та створює узагальнений образ життя людей. Адже образ Гаррі-Кролика є узагальненим образом, в якому знаходять своє відображення сотні тисяч обивателів-американців, які живуть в типових будинках, ходять до однакових крамниць, купують схожі речі, ведуть типовий обивательський спосіб життя.

Тема самотності, неминучої, непереборної навіть у найменшому і найзгуртованішому осередку суспільства – родині, пронизує увесь роман від першої до останньої сторінки [1, с. 7]. Автор, підкреслюючи гнітючу самотність Гаррі-Кролика використовує наступні мовні засоби: *loneliness came over him; all these people around him – so close and so far; what was he afraid of?* Можна з упевненістю сказати, що широке використання риторичних питань у прозових творах є характерною рисою індивідуального авторського стилю Джона Апдайка.

Важливе значення у романі мають іменники, які позначають природу, тобто іменники підкласу «флора: рослини, сільськогосподарські культури»: *crocuses, grass, trees, peonies, oak leaves, plants, nasturtiums, poppies, sweet peas, petunias, palm, cherry trees* [4, с. 119]. Саме завдяки поданим іменниковим словосполученням читач має змогу відчути красу природи і порівняти її з буденністю людського існування. Тобто відчути всю буденність та реальність людського існування. До прикладу візьмемо буяння дерев, насиченість їх яскравими кольорами, вражаючі барви квітів, які цвітуть у саду Місіс Сміт немов мовчазне протиставлення існуванню Кролика-Гаррі.

Варто особливої уваги звернути на лексичні засоби які відтворюють географічні об'єкти навколишньої дійсності, які, безперечно, є невідомою часткою реальності як лінгвістично-філософської

категорії та категорії об'єктивної дійсності. Підклас іменників «географічні та астрономічні об'єкти» характеризується помірною чисельністю і розподілені у романі нерівномірно, оскільки автор зосереджує свою увагу на мізерності людського буття, на переживаннях Гаррі та на його стосунках з людьми: *sun, moon, stars, earth, heaven* [4, с. 117]. Незначною чисельністю у романі відзначаються такі підкласи іменників як: «професія, рід занять, національність, титул звання»: *minister; German, seller; waiter; shop assistant, football coach;* «відрізки часу, доби, періоди, пори року»: *day, night, evening, spring, March, February, August, season;* «звуки, символи, сигнали»: *odor, flavor, sign, smell, horn;* «харчі»: *whisky, daiquiri, chopsticks, cutlery, oil, chicken hoo phooey, fish, hot dog, lima beans, milk, cheese, shoo-fly pie;* «мова та мовлення, тексти, літературні жанри та твори», «обсяг, вид, джерело інформації та знань»: *book, newspaper, article, detective story, women fiction, article, bible.* Незважаючи на те, що вищезгадані підкласи словосполучення і не відзначаються значною частотністю, проте їхній розподіл у романі «Кролик, біжи» є рівномірний, оскільки автор описує життя людей, їх побут, щоденну рутину, службові обов'язки.

Підсумовуючи вище сказане доцільно додати, що більшість критиків і читачів вважають роман «Кролик, біжи» одним з кращих романів сучасної американської літератури. М. Ругофф назвав його «американською трагедією 1960 року», поставивши тим самим роман Дж. Апдайка в один ряд з відомим романом Т. Драйзера [1, с. 8].

Таким чином, проведене дослідження підтверджує, що мовна картина світу роману «Кролик, біжи» Джона Апдайка є багатогранною, а поняття «реальність» як лінгвістично-філософська категорія займає особливе місце в цьому романі. Відтак, можна з впевненістю стверджувати, що мовні засоби для відтворення реальності підібрані вдало, а стилістичні засоби та прийоми влучно підкреслюють точне відчуття слова автором, його стилістичну майстерність та індивідуальний стиль написання. Як було вже згадано вище, даний роман – перший з циклу романів про Кролика. Відтак наше подальше дослідження стосуватиметься другого роману «Кролик повернувся».

ЛІТЕРАТУРА

1. Апдайк Дж. Кентавр. Ферма : Романи ; перекл. з англ. М. Габлевич ; передм. Т. Денисової. – К. : Дніпро, 1988. – 447 с.
2. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – [2 вид., перероб. і доп.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
3. Updike John // *The Harper Single Volume : American Literature.* – Longman, – 1999. – 3000 p.
4. Updike John. *The Rabbit Novels. Vol. 1.* – New York : Ballantine Books, 2003. – 362 p.



Розділ 5. КОМУНІКАТИВНА ЛІНГВІСТИКА. СОЦІОЛІНГВІСТИКА. МОВНА ПОЛІТИКА

Г. Е. Имамбаева, Д. А. Алькебаева

МОДЕРНИЗАЦИЯ КАЗАХСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ: ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ

На протяжении ряда последних лет среди специалистов-языковедов, литературных деятелей и многих других специалистов – представителей активной части интеллигенции, а также в средствах массовой информации обсуждался вопрос о переходе казахского алфавита на латиницу. Вопрос перехода или не перехода в настоящее время уже не стоит так остро, как это было ранее. Почти все тюркоязычные страны бывшего Союза приняли решение о переходе национальных языков на латиницу, а ряд стран уже успел сделать конкретные шаги в этом направлении.

В феврале 1926 г. в Баку состоялся I – Всесоюзный тюркологический съезд, посвященный вопросам латинизации письменности тюркоязычных народов, на котором был создан Центральный комитет нового тюркского алфавита. Постепенно латинский алфавит полностью вошел в сферу образования, науки и культуры, в быт казахского населения. После обретения независимости перед республиками бывшего СССР вновь стал вопрос о латинской графике. Такие республики, как Азербайджан, Узбекистан, Туркменистан начали переход к латинице в первые годы после обретения независимости. Безусловно, их опыт имеет очень важное значение при переходе на латинскую графику нашей страны. В период перехода на латинский алфавит тюркоязычных стран Советского Союза особое влияние оказала реформа по письменности в Турции.

Важными факторами перевода на латинский алфавит можно считать следующие: цель сближения с западной цивилизации; сложность Османского алфавита и расхождение с грамматикой турецкого языка. “Комитет языка”, основанный К. Ататюрком за пятимесячный короткий срок создал современную форму турецкого алфавита. 1 ноября 1928 года был принят турецкий алфавит из 29 букв. Среди множества аргументов в пользу перевода

казахской письменности на латинскую графику главным и решающим является укрепление национальной идентичности казахского народа. Здесь можно выделить несколько моментов. Как показывает культурная история целого ряда современных наций, письменность имеет не меньшее значение для формирования национальной идентичности, чем сам язык. В этом ключе перевод казахской письменности на латинскую графику означает для казахов смену советской (колониальной) идентичности, которая во многом еще доминирует в национальном сознании, на суверенную (казахскую) идентичность. Печатная продукция, на основе которой формируется воображаемое сообщество (то есть нация), в Казахстане полностью набиралась и продолжает набираться на кириллице. Но письменность как материальный носитель языка в деле формирования воображаемого сообщества имеет отнюдь не второстепенное значение. Она способствовала и способствует ориентации казахского национального самосознания в сторону русского языка и русской культуры. В результате казахская идентичность как таковая остается во многом неопределенной. В этом плане переход к латинице позволит сформировать более четкую национальную идентичность казахов. Переход на латинскую графику в Азербайджане, Узбекистане, Туркмении, имеющих схожий с Казахстаном культурно-исторический опыт, следует рассматривать именно под этим углом зрения.

В Казахстане осуществляется национальная политика, направленная на формирование единой нации как социально-политической общности на основе общего казахстанского гражданства. Такое сообщество называется гражданской нацией, которая должна формироваться вокруг ведущего, или государствообразующего, этноса – казахов. Такая ситуация имеет место не только в Казахстане,

это общемировая практика. Национальное строительство по этой модели может быть успешным только в том случае, если остальные этносы, проживающие в данном государстве, признают ведущую роль государствообразующего этноса. Но для этого крупнейший этнос должен иметь сильную идентичность. В Казахстане формирование гражданской нации осложняется во многом тем, что казахи как ведущий, государствообразующий этнос не имеют своей четкой, не подверженной влиянию других культур, идентичности. Переход на латинскую письменность должен способствовать преодолению значительного влияния, можно сказать доминирования, на казахское национальное самосознание русской культуры и русского языка.

Перевод казахского языка на латинскую письменность принесет новые элементы во взаимоотношения казахского и русского языков. В перспективе эта мера приведет к усилению позиций казахского языка как государственного языка, но в ближайшее время могут возникнуть трудности с освоением латиницы людьми среднего и старшего возраста, что может способствовать определенному напряжению в казахской этнонациональной среде.

Русский язык как мировой язык, имеющий мощные культурно-исторические корни в Казахстане, по-прежнему будет оставаться языком межнационального общения, хотя роль казахского языка в этом же качестве будет неизменно возрастать. Поэтому необходимо будет сохранять вывески, названия улиц, городов, площадей, поселков, как в латинской графике, так и на кириллице.

Перевод на латинскую письменность поставит задачу сохранения богатого культурного наследия казахского народа, записанного на кириллице, на латиницу. Задача эта нелегкая, но вполне решаемая. Ее решение потребует от государства немалых финансовых средств, но эти расходы будут оправданными. Как показывает современный опыт вхождения в мировое информационное пространство, прежде всего, связано с овладением языками международной значимости и реформой письма на основе латинской графики. Переход на латиницу реформа письма имеет большое социально-политическое значение, так как основными символами независимости того или иного государства являются герб, знамя, гимн и письменность. В связи с этим мотивация перехода казахского языка на латиницу со стороны интеллектуальной части казахстанского общества, прежде всего,

основывается на политических, культурных и социальных факторах. Реформа казахского письма с переходом на латиницу должна быть направлена на устранение ряда слабых, неточных моментов и положений современной казахской орфографии. К таким моментам, в частности, можно отнести проникновение в казахский алфавит нескольких ранее отсутствовавших букв, противоречие между орфографическими правилами и орфоэпическими нормами в случае заимствования большого числа лексических единиц.

Как известно проблема перехода казахского языка на латиницу, возникла в начале 90-х годов. Именно с этого времени ученые-лингвисты и др. на страницах периодической печати (“Егемен Қазақстан”, “Ана тілі”, “Қазақстан-Заман”, “Президент және халық”, “Қазақ әдебиеті”, и тд.). Опубликовали ряд статей, в которых дается детальный лингвистический анализ истории казахского алфавита, предлагаются конкретные проекты латиницы для казахского языка. Кроме того эта проблема неоднократно с участием казахских языковедов обсуждалась при проведении круглых столов на телевидении, на различных научно-практических конференциях международного и республиканского масштаба.

В последние годы в процессе обсуждения вопроса о переходе казахского алфавита на латиницу периодически предлагается проведение Всенародного референдума. Однако решение этого вопроса находится в компетенции ученых специалистов самых различных областей знания. Проект нового алфавита, основы орфографии готовят лингвисты, разработкой методикой обучения новой орфографии занимаются педагоги, за решение вопроса о возможности перехода на латиницу ответственны, прежде всего, органы государственной власти, в компетенции которых проблемы политики, экономики и культурного развития страны в целом. Вопрос о переходе на латиницу ставится уже более десяти лет, и он будет еще, видимо, обсуждаться среди общественности. Жизнь показывает, что XXI век будет веком информативной технологии. Очевидно, при таких обстоятельствах переход на латиницу будет оправданным. В некоторых республиках осуществляется процесс перехода алфавита на латиницу. С одной стороны, это один из этапов становления независимости республики. С другой стороны, латинизация - это один из этапов глобализации. Мировое информационное пространство преимущественно англоязычное. Латинский алфавит используется при кодировке информационного обмена на основе новых

информационных технологий в компьютерах, Интернете. Кроме того, с точки зрения распространенности алфавитов латиница занимает лидирующее положение, поскольку ее знают и пользуются более 4 млрд. населения планеты.

Если осуществить переход на латинский алфавит экономически грамотно, то он может в последствии оправдать затраты, хотя и это требует перевода газет, книг, другой печатной продукции, а также компьютеров на латиницу, а также организации системы обучения новому алфавиту и т.д. В настоящее время полным ходом идет перевод делопроизводства на казахский язык. С переходом алфавита на другую знаковую систему потребуются дополнительные расходы. В этой связи, возникает необходимость изучения экономических проблем воздействия перехода казахского языка на латиницу.

Реализация Стратегии вхождения Казахстана в число пятидесяти наиболее конкурентоспособных стран мира, Стратегии индустриально-инновационного развития Республики Казахстан до 2015 года непосредственно связаны с передовыми технологиями, новейшими достижениями науки и техники, где латинская графика находит все большее применение. С учетом этих факторов идея перехода на латинскую графику нами воспринимается однозначно положительно. При этом необходимо учитывать следующие исходные принципы:

- переход на латинскую графику должен происходить эволюционно, постепенно и поэтапно;
- кириллица должна остаться доступной, общеизвестной, как ценное и национально-культурное достояние всех народов постсоветских стран, существовать параллельно с казахским языком на латинице.

Также следует разработать Концепцию перехода (реформы) казахского алфавита на латинскую графику с определением цели, задач, этапов реализации и Программу мероприятий по ее осуществлению. В целях преодоления негативных социально-психологических последствий необходима всесторонняя постоянная разъяснительная работа через СМИ, телевидение на основе четкого определения цели, задач и преимуществ осуществляемой реформы как составной части реформы образования. На основе тщательного изучения и использования опыта Азербайджана, Узбекистана, Молдовы, Туркменистана и Турции, где реализация реформы алфавита оказалась проблематичной из-за многих факторов, необходимо разработать собственную

национальную модель с учетом специфики и особенностей Казахстана: законодательная база, кадровые ресурсы, источники финансирования, компьютеризация, социально-психологическая подготовленность населения и другие. Переход казахского алфавита на латинский шрифт будет сопровождаться значительными финансовыми затратами. Для этого необходимо создать специальный казахстанский фонд за счет госбюджета республики и частных инвестиций – отечественных инвесторов, международных организаций и иностранных инвесторов. Для реализации такого судьбоносного решения для нации вопроса как переход на латинский алфавит в первую очередь необходима политическая воля государства и только потом определение эффективной, наименьшей экономической нагрузки этого процесса. С экономической точки зрения наиболее оптимальным вариантом перехода на латиницу может быть его разделение на этапы и определение первоочередных направлений и объемов финансирования. В связи с этим целесообразно реализацию Концепции осуществить в три этапа:

- первый этап – этап подготовки;
- второй этап – этап перехода;
- третий этап – этап становления и укрепления.

На первом этапе подготовительные работы по переходу казахского языка на латинский алфавит должны предусматривать:

- выбор модели перехода и определение оптимального варианта;
- стандартизация латинского алфавита;
- оценка первоначального объема кадровых ресурсов;
- утверждение Концепции перехода и принятие Государственной программы.

На втором этапе начинаются практические шаги реализации государственной Программы:

- начало финансирования подготовки (переподготовки) преподавателей казахского языка и выпуска учеников для школ;
- финансирование переподготовки работников законодательных, исполнительных органов и госслужащих;
- финансирование, связанное с переизданием законодательных и нормативных документов, а также с переименованиями;
- финансирование и финансовые расходы на переоснащение, и приобретение современного печатного оборудования и технологий;
- финансовые расходы по переизданию первоочередной книжной продукции на латинице (справочники, словари, учебники, перевод ТВ-

передач и др.

Третий этап начинается с начала финансирования для замены национальной валюты на денежные знаки с латинской графикой, замены удостоверений личностей, паспортов и др. документов. Данный этап также должен предусматривать:

- финансирование для доработки и устранения всех недостатков;
- полномасштабное финансирование перехода на латинский алфавит;
- завершение переходного процесса.

Для теоретического обоснования цены перехода на латинский алфавит с проведением финансовых оценок и расчетов целесообразно создание специальной комиссии экспертов из числа авторитетных финансистов и экономистов. Предлагаемый вариант казахского алфавита достаточно прост в освоении всеми, кто уже знает произношение букв латинского алфавита, знает казахский язык и грамматику. Как известно, совершенствованию нет предела, однако для быстрого введения нового алфавита казахского языка, основанного на латинской графике, нужен вариант, учитывающий преемственность грамматики, традиционное чтение основных звуков, а новая орфография некоторых слов – дело последующих исследований специалистов. Данный алфавит позволит уже сейчас набирать тексты казахского языка с помощью компьютера, на клавиатуре которого имеются все символы, причем во многих национальных раскладках, т.е. человек может спокойно набирать тексты казахского языка во многих частях света. Автоматическая сортировка слов хорошо выполняется под английским драйвером, естественно, порядок букв в алфавите будет иметь отличие от существующего, что является непринципиальным. Открывается хорошая возможность для скорейшего создания полнофункциональной поддержки казахского языка в новых информационных и телекоммуникационных технологиях. Сохранение, передача файлов, автоматическое распознавание текстов казахского языка уже сейчас станет возможным. Создание электронных словарей, переводчиков, автоматический перенос слов и проверка орфографии станут намного удобней с принятием данного алфавита. Богатство шрифтовой базы компьютера даст возможность подъему творчества дизайнеров различного направления, как в полиграфии, так и в электронном издательстве. Использование данного варианта алфавита позволит передавать уже сейчас сообщения на грамотном казахском

языке пейджинговыми компаниями, прекратив, наконец, исказить его до неузнаваемости. Использование электронной почты, появление Web-сайтов и Internet на казахском языке позволят донести миру, и прежде всего нашим соотечественникам, все богатство языка, культуры, все стороны общественной жизни нашей Родины – Казахстана. Вместе с тем мы обогатимся достижениями мирового сообщества, знакомясь с ними на родном языке. Ускоренными темпами пойдет процесс интеграции Казахстана в единое информационное пространство. Все эти задачи решаемы, вопрос – в скорейшем принятии нового алфавита казахского языка, основанного на латинице, и поэтапном его внедрении для использования. Вариант предложен, дело за скорейшим обсуждением и принятием решения всеми, кому небезразлично состояние и перспективы развития казахского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарбаев Н.Ә. *Қазақстан халқына жолдауы*. – Астана, 2007
2. Байтұрсынұлы А. *Тіл тағылымы*. – Алматы: Ана-тілі, 1992., 446 б.
3. Аймауытов Ж. *Романдар, повесть, әңгімелер, пьесалар// Шығармалар*. – Алматы: Жазушы, 1989.- 560 б.
4. Қалиұлы Б. *Тіл білімінің жаңа бағыттары: концепт, прагматика, дискурс, мәтін (Мақалалар жинағы) Байынқол Қалиұлы*. – Алматы: Мемлекеттік тілді дамыту институты, 2012. – 227-233 бб.

I. М. Куліш

ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ СІНГАПУРУ

За даними Європейського статистичного офісу Євростат 60% студентів старшої школи країн Євросоюзу вивчали, принаймні, дві іноземних мови, третина студентів – одну іноземну мову, в той час як 6% не вивчали жодної. У Євросоюзі щороку 26 вересня відмічається Європейський день мов. Загальна мета цієї події – привернути увагу громадськості до важливості вивчення мов, сприяти багатій лінгвістичній та культурній різноманітності Європи та вивченню мов протягом життя. Євросоюз визнає удосконалення вивчення мов як ключовий фактор лісабонської стратегії та Європейської Ради Барселони 2002 року, згідно яких всі учні вивчають, принаймні, дві іноземних мови з раннього віку.

Згідно з даними Євростату всі студенти старшої школи вивчають дві та більше іноземних

мов у Чеській Республіці, Люксембурзі, Нідерландах та Фінляндії, де виявлено найвищий відсоток таких студентів (100%) у 2007 році; у Словенії та Словаччині – 98%, в Естонії – 97%.

Найбільше студентів, які вивчають одну іноземну мову, було виявлено в Греції (92% у 2006 році), Італії (74%), Ірландії (73%), Іспанії (68%), Мальті (60%) та Угорщині (57%).

Більше половини студентів старшої школи (51%) у Об'єднаному Королівстві не вивчали жодної іноземної мови, що природньо пов'язано з фактом, що рідна мова цієї країни є мовою міжнародного спілкування у світі. Дійсно, англійська мова – найбільш розповсюджена іноземна мова для вивчення, крім Люксембургу, де рівномірно розподілилися три мови: англійська, французька та німецька; та Об'єданого Королівства, де найбільш поширеною іноземною мовою є французька.

За власною оцінкою своїх лінгвістичних навичок 28% населення Євросоюзу у віці від 25 до 64 років володіють двома або більше іноземними мовами, 36% – однією іноземною мовою, в той час як 36% не розмовляють жодною іноземною мовою (за даними 2007 року). Найвищий відсоток населення, який володіє двома або більше мовами виявлено у Словенії (72%), Словаччині та Фінляндії (68%), Литві (66%), Естонії (56%) та Латвії (55%). Щодо населення, яке володіє однією іноземною мовою, відсотки розподілилися таким чином: Об'єдане Королівство – 65%, Кіпр – 59%, Австрія – 50%, Греція та Швеція – 45%. Найвищий відсоток людей, які не розмовляють жодною іноземною мовою, виявлено в Угорщині (75%), Португалії (51%), Іспанії (47%), Болгарії (44%) та Греції (43%) [4].

Ситуація з іншомовною компетенцією підрастаючого покоління переважно керується освітньою політикою держави. Певний ряд країн світу вирішують проблему білінгвізму, яка супроводжується національними, етнічними чи расовими аспектами. Наприклад, термін «офіційний білінгвізм» в Канаді використовується для опису політики, конституційного забезпечення та законів, які гарантують законну рівність англійською та французькою мов у Парламенті та судах Канади, захищають лінгвістичні права англомовних та франкомовних меншин у різних провінціях та забезпечують рівень урядових послуг обома мовами по всій країні.

Політика білінгвальної освіти на Філіпінах спрямована на досягнення компетенції в обох мовах (філіпінської або філіпіно та англійської) на національному рівні завдяки викладанню обох мов

та їх використанню як засобу викладання на всіх рівнях. Філіпінська мова використовується як засіб викладання соціальних наук, музики, мистецтва, фізичної освіти, національної економіки, а англійська мова – природничих наук, математики та технології. Отже, прагнення філіпін спрямовані на те, щоб всі мешканці країни володіли філіпіномовними навичками для виконання всіх їх функцій та обов'язків, щоб відповідати вимогам країни у спільноті націй [5].

Білінгвальна освітня політика Сінгапуру виникла з прагматичної потреби працювати у світовій економіці, використовуючи англійську мову і, одночасно, підтримуючи азійські мови і цінності відповідних культур.

Основна мова освіти і викладання всіх предметів, за винятком рідної мови, є англійська. Всі сінгапурські студенти на момент закінчення школи здатні спілкуватися принаймні, двома мовами, є достатньо компетентними та впевненими у застосуванні стандартної англійської мови. Метою білінгвальної освітньої політики є забезпечення економічної життєздатності Сінгапуру у світовому масштабі, при цьому, не втрачаючи культурних цінностей та ідентичності сінгапурців.

В той час, як малайська мова є національною мовою Сінгапуру, англійська мова стає головним засобом викладання у школах з 1987 року. Освітня система Сінгапуру заохочує та сприяє білінгвізму як своїй основній політиці. Так, діти набувають, щонайменше, дві мови у школі – англійську та їх рідну мову. Англійська мова означає мову комерції, технології та адміністрування, в той час, як китайська, малайська або тамільська мови дають можливість дітям підтримувати зв'язок з національною спадщиною та етнічними цінностями.

Англійська мова є *lingua franca* для об'єднання сінгапурців, оскільки китайці, малайці, індійці та євроазійці можуть використовувати англійську мову як спільний засіб спілкування і припинення у світ одне одного, щоб розуміти та цінити одне одного.

Коли Сінгапур став незалежним від Британії у 1959 році, він міг йти шляхом деяких колишніх колоній, які припинили використовувати мову колонізаторів. Засновники сучасного Сінгапуру вирішили не відмовлятися від того, що може послужити їм на користь. У 1966 році, коли білінгвальна освітня політика була прийнята, перший Кабінет Міністрів країни передбачав, що майбутнє науки і технології тісно пов'язане з англійською мовою. Перший Прем'єр Міністр містер Лі Куан Йю вважав англомовну

компетенцію з раннього віку життєво необхідною. У 1982 році він писав, що студент, який нездатний зрозуміти мову, не зможе отримувати інформацію і знання цією мовою. Тому надзвичайно важливо для життєвих досягнень оволодіти англійською мовою у якомога ранньому віці [1].

У 1979 році Містер Лі розпочав кампанію заохочення до спілкування мандаринською мовою, щоб китайські сингапурці мали спільну мову для взаємодії один з одним. Ця кампанія мала об'єднати різні групи китайських діалектів, які могли мати спільне написання та різне звучання завдяки регіональним або діалектним відмінностям. Слід зауважити, що інші расові спільноти не мали подібних проблем.

Уряд країни продовжує піклуватися про державність та співіснування різних національностей країни, про толерантність етнічних та расових груп населення, повагу та цінування спадщини інших спільнот, здатних спілкуватися англійською мовою та працювати на спільне майбутнє. Сингапур широко визнається, як багатомовна острівна країна, яка має суттєві успіхи у галузі освіти та науки, і яка офіційно притримується білінгвальної освітньої політики. Англійська мова є засобом освіти всіх напрямів, починаючи зі школи, де офіційна рідна мова учнів вимагається як єдиний предмет. Хоча мова називається рідною мовою учня, вона може й не бути мовою, якою учень розмовляє у колі сім'ї. В результаті такої ситуації багато учнів вивчають дві нерідні мови у школі [2].

Якщо проаналізувати етнічний склад Сингапуру, три основних етнічних групи утворюють наступні пропорції: китайці – 77%, малайці – 14%, індійці – 8%. У 1959 році, коли Сингапур отримав самоврядування від Британії, Сингапур став офіційно мультілінгвальною державою, обравши чотири офіційних мови: англійську, мандаринську, малайську та тамільську. Англійська вважалася робочою мовою для міжетнічного спілкування, в той час як інші офіційні мови розглядалися як рідні мови основних етнічних груп. Називаючи вибір цих рідних мов досить цікавим аспектом, Квентін Діксон аналізує, що на момент отримання незалежності в Сингапурі етнічні китайці країни не розмовляли мандаринською мовою у колі сім'ї. Крім цього, лише 60% індійців у Сингапурі розмовляли тамільською мовою, як рідною. Лише малайцям приписувалася рідна мова, яка відповідала мові, якою вони розмовляли у колі сім'ї.

У 1966 році батьки могли обрати освіту однією з чотирьох офіційних мов (англійською, мандаринською, малайською, тамільською), але

всі учні повинні були вивчати одну з інших офіційних мов. Учні у неангломовних школах повинні були вивчати англійську мову.

Згодом уряд почав вимагати, щоб всі школи викладали математику та природничі науки англійською мовою з першого класу. До 1979 року батьки припинили записувати своїх дітей у малайсько- та тамільськомовні школи, а набір у китайськомовні школи знизився до 10%. Остаточним рішенням уряду стала білінгвальна політика освіти, яка з незначними змінами діє і на сучасному етапі.

Всі учні вивчають всі предмети англійською мовою, проте від них вимагається досягти «другомовної» компетентності в офіційній рідній мові: у мандаринській мові – для китайців, у малайській мові – для малайців, у тамільській мові – для дравідіаномовних індійців [3].

Такий підхід до освітньої політики має суттєві переваги для мешканців країни. Коли вони їдуть навчатися закордон в англомовні країни, вони не мають жодних проблем з мовою навчання. Крім цього, сингапурські студенти мають можливість здавати міжнародні екзамени та проходити тести англійською мовою.

За роки білінгвальної політики країни покоління сингапурців впевнено почувуються у всьому світі та у своїй країні зі своїми співвітчизниками, цінуючи свої власні культурні цінності завдяки своїм рідним мовам.

ЛІТЕРАТУРА

1. *From Third World to First : The Singapore Story 1965-2000, Memoirs of Lee Kuan Yew. Singapore: The Straits Times Press, from <http://www.amazon.com/The-Singapore-Story-Memoirs-Kuan/>.*
2. <http://www.mandarin.org.sg/site/>.
3. Dixon L. Q. *The bilingual education policy in Singapore : Implications for second language acquisition. ERIC Education Resources Information Center. Retrieved July 9, 2008, from <http://www.eric.ed.gov>.*
4. *Council of Europe. European Day of Languages, from : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/JEL_en.asp.*
5. <http://www.ncca.gov.ph/about-culture-and-arts>.
6. <http://laws-lois.justice.gc.ca/>.

В. С. Білецька

ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСУ

Актуальність нашого дослідження полягає в аналізі арсеналу функцій, притаманних англомовним газетним статтям, та їх ролі у визначенні місця газетного дискурсу серед інших

дискурсів.

Мета статті – визначити статус газетного дискурсу в загальній системі мови, визначити та провести аналіз функцій, що він виконує, виділивши серед них найбільш характерні.

Об’єктом дослідження став газетний дискурс як комплексна інституційно-особистісна структура, що репрезентує стан англійської мови в певну культурно-історичну епоху.

Предмет дослідження – мова газетного дискурсу, його лінгвістичні та нелінгвістичні особливості, що формують англомовний газетний дискурс.

Фактичним матеріалом для дослідження стали 63 онлайн-статті американських та британських онлайн-газет та журналів періоду 2003-2011pp (The Neeweek, The Guardian, The NY Times, The Times, The Washington Post, Daily Telegraph, the Independent, Globe and Mail та ін.).

Наукова новизна нашого дослідження полягає у поглибленні розуміння ролі лінгвістичних та нелінгвістичних засобів та прийомів, до яких вдаються автори статей, заради досягнення цілей, які вони ставлять перед собою при створенні медіатекстів.

Газета – це засіб інформації і засіб переконання. Вона розрахована на масову аудиторію, увагу якої вона прагне утримувати. Характерною є необхідність організувати газетну статтю так, щоб передати події швидко, стисло, повідомити основне, навіть якщо замітка не буде дочитана до кінця, і певним чином вплинути на читача. Для газетного тексту характерна концентрована подача інформації, що полегшує читачеві можливість вибрати в газеті те, що його цікавить.

Газета, крім того, покликана просвіщати маси, що обумовлено і інформаційними завданнями. Таким чином, газета виконує **популяризаторську функцію** – повідомлення про нові наукові відкриття, про новинки техніки, проблеми економіки, забуті або переосмислені факти історії та інше. Звідси звернення газети до засобів наукової мови, що виявляється не тільки в статтях, що популяризують наукові знання, а й у матеріалах, які представляють аналіз і узагальнення політичних, соціально-економічних та інших проблем. Однак книжкові засоби взаємодіють при цьому з експресивними [7].

Нерідко виділяють відразу декілька функцій газети: **інформаційну, просвітницьку, виховну, організаторську, аналітико-критичну, гедоністичну (розважальну)**. Але основною її функцією, яка вбирає всі вищезгадані і найбільш безпосередньо виражається в стилістиці мовлення,

є впливово-інформаційна, з акцентом на аспекті впливу. Таке трактування функціональної природи газети та в цілому публіцистики впливає з призначення газети: інформуючи, виражати певну суспільну чи індивідуальну позицію і переконувати читача в її істинності [1]. У порівнянні з іншими функціональними стилями (крім, звичайно, художнього і розмовно-побутового) частка засобів і способів досягнення експресивності виявляється в газетно-публіцистичному стилі в цілому досить високою. Не випадково характеристику цього стилю зазвичай обмежують описом специфіки експресивних засобів.

З іншого боку, проф. Анатолій Загнітко [4] виділяє інші функції газетного дискурсу, які теж мають свою релевантність. А. Загнітко вважає, що, постаючи в актуальному для комунікатора плані певним тематичним матеріалом, газетний текст має на меті **п’ять основних** взаємопов’язаних завдань: **інформаційне**, що полягає в інформуванні аудиторії про події внутрішнього і міжнародного життя; **аналітичне**, основою якої є аналіз і коментування викладеної політичної події або суспільного явища; **регулятивне**, що полягає в необхідному для комунікатора спрямуванні плану сприйняття реципієнтом тієї чи іншої події, певних явищ об’єктивної дійсності; **оцінне**, основною ознакою якого є оцінка викладеної інформації; **прогнозувальне**, що полягає у примусі реципієнта рефлексувати щодо проєкції отриманої інформації на передбачувану дійсність. Тому реалізація будь-якого інформаційного газетного повідомлення ґрунтується на **п’яти основних завданнях**: *виклад, аналіз (або коментар), спрямований у необхідному ракурсі сприйняття, оцінка, прогнозування можливого впливу*.

Щодо **основних функцій** газетного стилю мови, то, погоджуючись з проф. М. А. Шамелашвілі [8], ми відносимо до них наступні: **інформаційну функцію та функцію впливу, або маніпулятивну функцію**.

Безперечно, автори газетних повідомлень подають у своїх статтях певну інформацію про різноманітні події, але їх ціль не вичерпується суто інформуванням читачів. Їх головне завдання – переконати читача у правильності погляду засобу масової інформації на ту чи іншу подію. Таким чином, журналісти мусять маніпулювати суспільною точкою зору, залишаючись зовнішньо об’єктивними. З вищезазначеного випливає, що на сучасному етапі розвитку масмедіа маніпулятивна функція газетного стилю мови домінує над інформативною.

Сучасні науковці виокремлюють

маніпулятивну функцію газетного дискурсу як домінуючу серед інших функцій, які є притаманні цьому дискурсу.

Маніпулювання стало ефективним методом курування свідомістю мас, і його роль повсякчас зростає та набуває неабиякої значущості.

У сучасній літературі частіше вживається термін “маніпулювання” на позначення майстерності управляти поведінкою за допомогою цілеспрямованого впливу на суспільну психологію, свідомість та інстинкти людини.

Мовне маніпулювання – це використання особливостей мови і принципів її вживання з метою прихованого впливу на адресата в потрібному для маніпулятора напрямі (прихованого – отже, неусвідомлюваного адресатом). Маніпулятивні можливості мови надзвичайно багаті. Це і мовна метафора, і помилкова аналогія, і багатозначність, і риторичні запитання, і непрямі мовні акти, і пресупозиції, та багато інших.

Щодо засобів *маніпулятивного впливу*, які використовуються у сучасних медіатекстах, то ми вважаємо за доцільне розподілити їх на три групи: **лінгвістичні, квазілінгвістичні та нелінгвістичні**. До *лінгвістичних* засобів впливу належать суто вербальні, тобто мовні, засоби маніпуляції. Погоджуючись з проф. Г. М. Подшивайловою [6], ми відносимо до вербальних засобів маніпулятивного впливу стилістичні прийоми та виразні засоби мови, які сприяють створенню комічного ефекту, нагнітання страху, відображенню чуток. Крім того, маніпулятивний вплив нерідко здійснюється за рахунок використання великої кількості чисел.

Щодо *квазілінгвістичних засобів впливу*, то до них можна віднести розмір та колористику шрифту, а також особливості розташування тексту у друкованому чи он-лайн-виданні. Квазілінгвістичні засоби маніпулятивного впливу сприймаються читачем за рахунок зорового каналу сприйняття і допомагають авторові газетного повідомлення імпліцитно виразити свою оцінку теми повідомлення та його об'єкту.

До *нелінгвістичних засобів маніпуляції* належать невербальні елементи смислового простору медіатексту: фотографії, графіки, схеми, таблиці, колажі, малюнки, тощо. Варто зазначити, що вчені-лінгвісти минулого століття практично не приділяли уваги невербальному компоненту медійних текстів, стверджуючи, що він не є істотним для тексту в цілому. Однак, ми не можемо погодитися з цією точкою зору, оскільки невербальна складова медіатексту істотно впливає на сприйняття повідомлення читачем

аудиторією. Більш того, вербальна і невербальна складові медійного тексту знаходяться у відносинах взаємної синсемантиї (Синсемантия – це здатність мовної одиниці виражати значення або висловлювання лише в поєднанні з іншими мовними одиницями, на фоні контекста або ситуації. Ознаки синсемантиї є ознаками підрядності [2]). З вищезазначеного випливає, що сучасний медіатекст являє собою негомогенне поліфункціональне утворення.

Проф. І. М. Колегаєва [5] використовує термін «мегатекст» на позначення подібних утворень. Щодо функціонального навантаження візуальної складової у смисловому просторі англійського медіатексту, то, погоджуючись з думкою проф. О. О. Єрмоїної [3], можна виділити цілий комплекс функцій, притаманних візуальним складовим газетного тексту. **Функція візуальної підтримки основної ідеї** медіатексту полягає у візуалізації істотних ознак теми повідомлення для того, щоб допомогти читачеві швидко визначити, про що ідеться у медіатексті. **Функція символізації** полягає в тому, що невербальний елемент медійного повідомлення має на меті викликати в читача певні асоціації, активізуючи його мислення. **Функція підтримки одного з аспектів повідомлення** полягає у спрощенні сприйняття основної інформації газетного матеріалу шляхом зосередження уваги читача на провідному аспекті медіатексту. **Ілюструюча функція**, як правило, виконується візуальними елементами, на яких зображена безпосередньо та подія, про яку ідеться мова в повідомленні. **Функція розширення смислового простору медіаповідомлення** виконується тими невербальними елементами тексту, що надають інформацію, яка не має корелятив у вербальній складовій повідомлення. **Функція структурування тексту має місце** тоді, коли невербальна складова істотно впливає на структуру вербальної складової, тобто визначає логічну послідовність елементів останньої. **Функція зняття інформаційної переважаності** тексту за рахунок цифр полягає у використанні графіків, схем, таблиць з метою коротко представити числову інформацію, яка наявна у газетному матеріалі [3, с. 39].

Отже, газетний дискурс, як свідчать результати аналізу арсеналу його функціональних особливостей, несе важливе вербальне та невербальне навантаження й вирізняється певними особливостями та характеристиками, притаманними лише йому, що, в свою чергу, пояснюється цілями його використання.

Перспективи подальших досліджень

вважаємо в поглибленому вивченні механізмів впливу на реципієнта газетного дискурсу, а саме, в дослідженні динаміки використання певних лінгвістичних засобів з метою формування суспільної думки в англійських, російських та україномовних ЗМІ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва А. Н. Газетно-публицистический стиль речи / Васильєва А. Н. – М., 1982.
2. Еще раз о дефинициях // Журналистика 2004. СМІ в многополярном мире : сб. мат-лов научн.-практ. конф. Ч.Н.М. МГУ, 2005. – С. 244–245.
3. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту / Загнітко А. П. – Донецьк, 2006.
4. Ерёмина Е. А. Множественность форм прагматического воздействия англоязычного медиадискурса : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 "Германские языки" / Е. А. Ерёмина. – М., 2007. – 23 с.
5. Загнітко А. Сучасний політичний газетний дискурс : риторика і синтаксис / А. Загнітко // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. Т.16. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2007. – 240 с.
6. Колегаєва І. М. Мегатекст як вияв комунікативної гетерогенності цілого завершеного тексту / І. М. Колегаєва // Мовознавство. – 1996. – № 1. – С. 25–31.
7. Подшивайлова Г. М. Мовні засоби маніпулятивного впливу в політичному дискурсі (на матеріалі друкованих російськомовних ЗМІ України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филол. наук : спец. 10.02.02 / Г. М. Подшивайлова. – К., 2009. – 21 с.
8. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика / Г. Я. Солганик. – М., 1991.
9. Шамелашвили М. А. Функционально-стилистические и лексико-грамматические особенности газетных заголовков : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук / М. А. Шамелашвили. – М., 1982. – 24 с.

В.Ф. Велівченко

ЛІНГВОПРАГМАТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИСЛОВЛЕННЯ- ОСУДУ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Лінгвопрагматичний аналіз мовних одиниць акцентує значущість людського фактору, який є визначальним у комунікативному процесі. Саме від мовця як суб'єкта мовлення, зокрема від того, як – прямо чи опосередковано – реалізується його комунікативна інтенція, залежить змістовий обсяг трансльованої інформації. Це означає, що під дією прагматичних чинників комунікативне значення актуалізованих мовних одиниць може

ускладнюватися за рахунок доповнення фактуального змісту змістом емотивним.

Мовна емотивність, яка репрезентує емоційність мовлення, вже давно стала об'єктом лінгвістичних розвідок (Т. А. Биценко, С. В. Гладь, Я. В. Гнезділова, Н. К. Гринько, В. М. Телія, В. І. Шаховський та ін.). У результаті різнобічного аналізу мовної емотивності, що реалізується різнорівневими мовними одиницями, з'явилася емотологія як окремий напрям сучасної лінгвістичної науки (В. І. Шаховський).

Метою статті є виклад результатів лінгвопрагматичного аналізу висловлень-осудів сучасної англійської мови, в яких фактуальний зміст обов'язково поєднується з негативним емотивно-оцінним змістом. Об'єктом аналізу є лінгвопрагматичні особливості вираження негативного емотивно-оцінного змісту «осуд» в сучасній англійській мові, а предметом вивчення виступає опосередкований спосіб вираження цього змісту мовцем у комунікативному процесі.

Емотивно-оцінний зміст «осуд» репрезентує відповідну негативну емоцію мовця, яка виникає у нього в результаті негативно-оцінного ставлення до адресата або до його конкретної дії / дій і виражається мовцем в межах комунікативної ситуації осуду. Як і будь-яка інша емоція, емоція осуду об'єктивує внутрішній негативно-емоційний стан мовця і виконує мотиваційну функцію – вона вмотивовує комунікативну поведінку мовця, зумовлюючи добір мовних засобів для вираження емотивно-оцінного змісту «осуд». Вербалізуючись у висловленні-осуді, цей зміст ускладнює змістове наповнення такого висловлення, семантика якого має три обов'язкові складники: 1) фактуальний; 2) оцінний; 3) емотивний.

Фактуальний зміст висловлення-осуду завжди виражається мовцем прямо, втілюючись у семантиці актуалізованих лексичних одиниць. Оцінний зміст висловлення-осуду, віддзеркалюючи негативне ставлення мовця до адресата або до конкретної дії / дій адресата, може виражатися мовцем як прямо, так й опосередковано. У першому випадку мовець вживає лексичні одиниці на пряме втілення своєї негативно-оцінки (приклад 1), а у другому випадку мовець приховує свою негативну оцінку, вдаючись до іронії або сарказму (приклад 2). Щодо емотивного змісту висловлення-осуду, який є завжди негативним, то він виражається у відповідності до способу представлення оцінного змісту.

(1) *'The poor woman has deluded herself into believing she's my sister. She followed me to*

Boston and tried to murder me.'

'My God! That's terrible!' (1, p. 252),

де мовець вживає як лексичні одиниці з негативною емотивно-оцінною семантикою (*terrible*), так і синтаксичні засоби вираження цієї самої семантики – це експресивні окличні конструкції (*My God!* і *That's terrible*), окличність яких вказує на найвищу ступінь категоричності вираженого осуду.

(2) *Billy's father said earnestly, 'You're not being fair, Mr Cotton! <...>'* (p. 34),

де мовець вживає лексичні одиниці з позитивно-оцінною семантикою (*earnestly, fair*), проте заперечна форма вжитої синтаксичної конструкції змінює аксіональність висловлення з позитивної на негативну, а окличність цього висловлення вказує на найвищу ступінь категоричності вираженого мовцем осуду.

З огляду на те, що висловлення-осуд завжди має негативну аксіональність, пряме вираження емотивно-оцінного змісту «осуд» не є характерним для сучасної англійської мови. Це зумовлено вимогами нормативної комунікативної поведінки, відомої як «мовчазні» правила Г.П. Грайса [1] і правила комунікативної ввічливості Дж. Ліча [2]. За цими правилами мовець має докладати певних додаткових комунікативних зусиль задля того, щоб усунути або хоча б пом'якшити травмувальний для адресата ефект, який завжди супроводжує будь-яке аксіонально негативне висловлення. Комунікативна вимога пом'якшення негативного ефекту на адресата є актуальною саме для висловлень-осудів, які вживаються мовцем для вираження свого несхвалення адресата або його конкретної дії / дій. Тому в сучасній англійській мові емотивно-оцінний зміст «осуд» зазвичай виражається опосередковано, що й забезпечує зняття травмувального для адресата ефекту.

У лінгвопрагматичному аспекті опосередковане вираження мовцем негативного емотивно-оцінного змісту «осуд» означає переведення цього змісту в імплікацію, що прагматично ускладнює висловлення мовця. Фактичний зміст такого висловлення виводиться не зі значення актуалізованих мовних одиниць, а зі змісту всього висловлення або зі змісту всієї комунікативної ситуації. Це означає, що обидва комуніканти (і мовець, і адресат) повинні мати спільні фонові знання, які, засвідчуючи належний рівень їх комунікативної компетенції, є необхідними й обов'язковими для правильного розуміння фактичного змісту висловлення-осуду (приклад 3).

(3) *Tyler hurried into his chambers and picked up the telephone. 'Father?'*

'I hope I'm not disturbing you, Tyler?' There was malice in his voice.

'As a matter of fact you are. I'm in the middle of a trial and –'

'Well, give him a traffic ticket and forget it' (1, p. 186),

де висловлення-осуд є ситуативним – у ньому відсутні мовні одиниці, семантично співвіднесені з негативною оцінкою, а негативний емотивно-оцінний зміст «осуд» виводиться лише з огляду на характер взаємовідносин між батьком-мільярдером (мовцем) і його сином-суддею (адресатом): батько постійно принижує свого сина, шукаючи найменшу нагоду, щоб виразити йому свій осуд за його нетрадиційну орієнтацію, так вдало приховувану від усіх.

При опосередковому вираженні негативного емотивно-оцінного змісту «осуд» висловлення мовця не є прямим експресивом. Таке висловлення може бути трьох прагматичних типів – констативом, квеситивом і прохібітивом, із додатковою іллокутивною силою експресиву, яка й стає домінантною в межах комунікативної ситуації осуду.

Осуд-констатив втілюється висловленням, що має граматичну форму розповідного речення – як стверджувального, так і заперечного. Таке висловлення здатне виражати не лише осуд мовця, але і його негативну реакцію на здійснену негативну оцінку адресата / його дії (приклад 4) або зауваження мовця щодо порушення адресатом загальноновизнаних норм (приклад 5).

(4) *"I'm afraid it's an impostor."*

"An impostor, sir?"

"Yes. They'll be coming out of the woodwork, Clark, all claiming a right to the family fortune."

"That's terrible, sir. Shall I call the police?" (1, p. 277),

де негативна реакція мовця виражена прикметником із негативною семантикою (*terrible*).

(5) *"Come on," Steve insisted. "You must have SOME proof." He intended to nail her with her own lies.*

"I have nothing," she said.

He studied her, surprised. <...> "That's too bad," Steve said. "Judge Stanford wants you to get out of town" (1, p. 286), де мовець осуджує поведінку адресатки, яка намагається відстоювати власні інтереси без будь-яких доказів на свою користь.

Осуд-квеситив втілюється висловленням, що має граматичну форму питального речення, за допомогою якого мовець виражає негативну оцінку адресата або його дії / дій, спираючись на

норми загально визнаної поведінки й моралі. Такі висловлення можуть бути як стандартними запитаннями, так і запитаннями риторичними (приклад 6) та іронічними (приклад 7).

(6) *The wedding took place two months later. It was a small wedding – one hundred and fifty people – and the bride and groom went to Jamaica for their honeymoon. It was a fiasco.*

On their wedding night Naomi said, “What kind of man have I married, for God’s sake? What have you got a dick for?” (1, p. 184),

де висловлення-осуд лише формально співпадає зі спеціальним запитанням, адже фактично це твердження, яке не потребує відповіді.

(7) *“I’m in the middle of a trial. I can’t possibly go to Boston now.”*

There was a moment of ominous silence. “What did you say?”

“I said ...”

“You aren’t going to disappoint me again, are you, Tyler? Maybe I should talk to Fitzgerald about some changes in my will?” (1, p. 187),

де мовець застосовує іронію як засіб підсилення ефекту вираженого осуду.

Осуд-прохібитив вживається мовцем для запобігання дії адресата, виконання якої для мовця є небажаним. Тобто, мовець не лише осуджує адресата, але й забороняє йому виконувати конкретну дію / дії (приклад 8).

(8) *“Don’t be ridiculous! Did you call the police?”* (1, p. 275).

Осуди-прохібитиви можуть мати різну ступінь категоричності. Зокрема, ступінь категоричності осуду знижується, коли мовець говорить не про реальний негативний факт, а про нереалізований позитивний факт (приклад 9).

(9) *“You didn’t have to go through any of that,” he said* (1, p. 349).

Ступінь категоричності осуду підвищується за наявності у висловленні мовних одиниць із емотивно-оцінною семантикою та модальних дієслів. Найвища ступінь категоричності притаманна осудам-прохібитивам, втіленим висловленнями окличної граматичної форми (приклад 10).

(10) *“You’re angry,” I sighed. “He shouldn’t have said anything!”* (1, p. 77).

Можливість вираження осуду за допомогою різних прагматичних типів висловлення – констативів, квеситивів і прохібитивів – свідчить про максимально можливу комунікативну варіативність висловлення-осуду, яке здатне втілюватися всіма можливими типами речення: розповідним, питальним і спонукальним. Повна

комунікативно-синтаксична представленість опосередкованого вираження осуду в сучасній англійській мові забезпечує трансляцію відповідного негативного емотивно-оцінного змісту за різних комунікативних умов.

Отже, з огляду на нетиповість прямого вираження осуду, сучасна англійська мова має низку опосередкованих засобів вираження цього змісту. Будь-яке опосередковане вираження осуду є прагматично складними. Варіювання опосередкованих засобів вираження осуду за формальними, комунікативно-синтаксичними та прагматичними характеристиками надає мовцю можливість змінювати – збільшувати або зменшувати – ступінь категоричності вираженого осуду. Правильне розуміння опосередковано вираженого осуду потребує від обох комунікантів наявності спільних фонових знань як показників їх комунікативної компетенції.

Перспективу подальших досліджень висловлення-осуду сучасної англійської мови вбачаємо в з’ясуванні його варіативності в залежності від гендерної характеристики як мовця, так й адресата.

ЛІТЕРАТУРА

1. Grice, H.P. *Logic and Conversation* / H.P. Grice // *Syntax and Semantics* ; [ed. by T. Givon]. – N.Y. : Academic Press, 1975. – Vol. 3 : *Speech Acts*. – P. 41–58.
2. Leech, G. N. *Principles of Pragmatics* / G. N. Leech. – L., N.Y. : Longman Linguistic Library, 1983. – 250 p.

ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ

1. Sheldon, S. *Morning, Noon & Night* / S. Sheldon. – HarperCollins Publishers, 1995. – 368 p.

В. В. Ганєчко

УКЛІН ЯК НЕВЕРБАЛЬНИЙ ЖЕСТ ВВІЧЛИВОСТІ: МІЖКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

Відомо, що спілкування між людьми відбувається не лише завдяки використанню мовних засобів, у вербальний спосіб. Комунікація насичена невербальними проявами її учасників, що мають вагомий вплив на перебіг спілкування між ними. Різні види невербальних дій можуть доповнювати, регулювати, унеможлиблювати, покращувати, замінити мовленнєву взаємодію, тому їхнє значення не можна применшувати.

Нашу увагу привернула невербальна дія поклону, що загалом позначає ввічливе ставлення учасників комунікативної ситуації один до одного, і особливості її побутування в українській,

російській, німецькій і англійській мовних картинах світу. Дотримання принципу ввічливості, запропонованого Г. Лічем, разом із принципом кооперації, введеного Г. П. Грайсом, є невід'ємною ознакою успішної комунікації, тому видається, що уклін як ввічливий жест сприяє вдалому спілкуванню.

Академічний тлумачний словник української мови пояснює значення слова **уклін** як «нахилення голови або верхньої частини тулуба», що виражає вітання, повагу, подяку, здійснюється під час молитви і т. ін. Г. Ю. Крейдлін зазначає, що уклін дуже давній за походженням, а також важливий із соціальної і комунікативної точок зору етикетний жест [2, с. 106]. Він має широку варіативність щодо способів виконання та національно-культурну специфіку. Так, уклін є невід'ємною ознакою японської культури, в якій розрізняють різні його види за кількістю і частотністю виконання, позою (сидячи або стоячи), градусом нахилу, спрямуванням погляду, комунікативною ситуацією в цілому тощо. Загалом розрізняють три типи японських поклонів: низький, призначений імператору, звичайний (нахил тулуба на 30 градусів) і легкий (нахил тулуба на 15 градусів). Доволі розгалужена система поклонів до цього часу залишається характерною рисою азійської культури і відіграє важливу роль у таких країнах, як Японія, Китай, Індія, Тайвань, Корея, В'єтнам. Особливу роль поклони відіграють у різних релігійних вченнях, зокрема в християнстві, ісламі, буддизмі, іудаїзмі. На думку Г. Ю. Крейдліна, уклін на Сході є жестом побутовим, а в Європі – ритуальним.

Отже, уклін у досліджуваних мовних картинах світу є етикетним жестом на позначення ввічливого вираження вітання:

укр. *Вона низенько **вклонилася**, здоровкаючися, і тремтячим голосом сказала...* (КУМ)

рос. *Он в тёмных очках. Я **кланяюсь** ему очень вежливо. – Доброе утро, Виталий Витальевич* (КРМ).

нім. *Es klingelte wieder. Eine ältliche Dame erschien in der Tür. Der Oberst erhob sich mit einer **Verbeugung**. «Womit kann ich dienen?»* (КНМ).

англ. *He was preparing only to **bow** and pass on, but her gentle «How do you do?» brought him out of the straight line to stand near her, and make enquiries in return, in spite of the formidable father and sister in the back ground* (КАМ).

Як мовні, так і немовні знаки етикету мають різні ідіоматичні прояви. Так, за нормами етикету початку ХХ ст. джентльмен повинен був ледь

підняти капелюха, вітаючи далекого знайомого, а з друзями та близькими знайомими зазвичай обмінювалися поклонами. Вітаючись із незнайомою дамою, яка йшла зі знайомим джентльменом, чоловік у жодному разі не повинен був кланятися або прямо дивитися на неї. Уклін незнайомій дамі є знаком знайомства, тобто може зіпсувати її репутацію [1].

У ХІХ – першій половині ХХ ст. в Україні та Росії характерним було *передавати, привозити* уклін через третіх осіб або *надсилати* у листі, тобто віртуальний жест так само позначав вітання, як і справжній, виконаний під час безпосереднього спілкування:

укр. *І всім, усім **кланяється**, і тобі шле низесенький **поклін*** (КУМ).

рос. – *Марье Поликарповне привез **поклон** от сына, старшого лейтенанта Дремова* (КРМ).

Вищенаведені та інші приклади демонструють, що суб'єкт невербальної дії має у досліджуваних мовних картинах світу певні відмінності. Так, у багатьох англійських і німецькомовних контекстах ним виступає особа, що реалізує функції обслуговуючого персоналу і вклоняється клієнтам під час виконання своїх службових обов'язків. Напр., в англ. *There was a **bowing** hostess who showed us into a private dining room, just the two of us* (КАМ). У практичному дослідженні «Техніка продажів та менеджмент» [3] автори зазначають, що спосіб виконання поклону залежить від стосунків учасників комунікативної події: підлеглий або нижчий за соціальним статусом кланяється першим, у той час як начальник або вищий за статусом визначає завершеність невербальної дії. Отже, як справедливо зауважує В. І. Карасик [1], разом із різними формами звертання, титулами, формулами ввічливості поклони є маркерами соціального статусу людини.

Окрім вітання, уклін може виражати вдячність:

укр. *Він ковзнув з дивана, опустився коліньми на паркет і низько **вклонився** мені: «Дякуємо вам, Володимире Григоровичу, од імені українського народу!»* (КУМ).

рос. *Сел он за стол без сумления: напился, наелся досыта, потому что не ел сутки целые: кушанье такое, что я сказать нельзя – того и гляди, что язык проглотить, а он, по лесам и пескам ходючи, крепко проголодался; встал он из-за стола, а **поклониться** некому и сказать спасибо за хлеб, за соль некому* (КРМ).

нім. *Ihnen – sehr, sehr dankbar! – Frau*

Lengerich verbeugte sich gegen beide Damen und verschwand lautlos (КНМ).

англ. *Her pen was ready. «Thank you», he said, bowing slightly* (КАМ).

Уклін – це звичайний жест вдячності, що його виконують актори різних жанрів (театральні, циркові, балетні, естрадні тощо) на адресу глядачів у кінці свого виступу або вистави:

укр. *Розгублений, зворушений, напружено стриманий у руках, вийшов він наприкінці вистави **вклонитися** глядачеві* (КУМ).

рос. *По окончании спектакля актёры вышли на авансцену **поклониться** публике, и матрос и таки убивший его китаец с косичкой, взявшись за руки, поклонились зрителю* (КРМ).

нім. *Dann der Schlussapplaus. Flambeau wie Valentin **verbeugen sich** in Demut vor dem überlegenen Geist von Father Brown* (КНМ).

англ. *I spun into the spotlight with arms raised, smile flashing, galloped down the stairs, trying not to look down, across the stage, **bowing** like a courting duck to the boxed panel en route, along the promontory jutting out into the midst of the wildly cheering audience and, as the extravagant applause began at last to subside, heard myself say* (КАМ).

Низький, до ніг, земний уклін виражає у слов'ян глибоку вдячність:

укр. *І якщо ви зумієте це зробити, я **вклонюся** вам до ніг, як людина і вчений ...* (КУМ)

рос. *Починковский колхоз душой был бы рад **поклониться** в ноги сыну председателю за все благодеяния его, да получалось так, что лучше бы благодеяний этих не было* (КРМ).

Шана, повага по відношенню до адресата має регулярне вираження за допомогою невербальної дії поклону:

укр. *І одного ранку, щойно Євпраксія з'явилася коло вікна своєї вежі, похмурий сокольник поштиво **вклонився** їй* (КУМ).

рос. *Уважать факты и собирать факты у нас умеют, нашим архивистам и библиографам можно только низко **поклониться*** (КРМ).

нім. *Während des Ganges durch Korridore und über Treppen beschwor Flora den Herrn in fliegender Hast, dem Kanzleirat sehr, sehr viel Respekt entgegenzubringen, denn dieser sei schon so hoch gestellt, dass nur wenige sich rühmen dürften, hinter seiner Tür in die zustehende ehrfürchtig erstarrende **Verbeugung** verfallen zu sein* (КНМ).

англ. *He bowed. «I respect your **scruple**,*

sir...» (КАМ)

Повага, як зазначає В. І. Карасик [1], будучи оціночною категорією, є градуальною величиною і варіюється від максимальної поваги, поклоніння до нульової позначки (відсутності поваги). Дослідник вказує на те, що на сьогоднішній час в англословних країнах поклони вважають дещо застарілим способом вираження поваги і використовують у церемоніях або пародіях на церемонії. У Німеччині легкий уклін широко розповсюджений як знак поваги. Отже, поклон може виражати повагу до людини, яка має об'єктивні заслуги (значні професійні досягнення, високі моральні якості тощо), а також бути адресованим особі, що займає високе соціальне положення, належати до владних структур. Взагалі ступінь поваги до влади належить до низки національно-специфічних характеристик культури. Так, україномовні і російськомовні контексти демонструють необхідність вдаватися до приниженого, покірного прохання по відношенню до представників влади, що описується виразом *йти на поклон*, задля успішного вирішення того чи іншого проблемного питання:

укр. *Іван Степанович почвалав до головного лікаря районної лікарні **на поклон**: приймайте назад, бо краще мала копійчина, ніж взагалі без грошей* (КУМ).

рос. *Расчет прост: под давлением бедности родители голодных детей вынужденно придут к унизившей их власти **на поклон** за копеечными пособиями, субсидиями, гуманитарной помощью и, таким образом, распишутся в признании ее могущества* (КРМ).

Поклон може позначати також і вибачення, що здійснюється у невербальний спосіб:

укр. *А вранці в неділю теща **вклонилася** раптом низенько і попросила прощення* (КУМ).

рос. *Сейчас он по-старомодному, с **поклоном** извинится, стесняясь говорить о своей усталости* (КРМ).

нім. *Der alte, abgerissene Mann stand im Zimmer und **verbeugte sich**. «Entschuldigen Sie, wenn ich Ihrem Selbstgespräch Beifall zolle», sagte er* (КНМ).

англ. *The fellow's resistance collapsed like a house of cards; **bowing** and mumbling apologies, he led us out of the main palace building, across a deserted cobbled yard to a small tower built in the far wall of the palace* (КАМ).

Цікавими є ситуації ритуального використання невербального жесту поклону у слов'ян. Так, глибокий уклін традиційно

виконується задля пошанування померлих:

укр. *Але коли сказала Уляна, що належалося б йому перед дорогою далекою, перед життям новим, солдатським, вклонитися могилам родичів померлих, погодився, хоч – не без прихованого посміху на обличчі* (КУМ).

рос. *Поклон мой светлой памяти Наталье Евгеньевне, вечная моя благодарность за тот урок, понятый мною только много лет спустя...* (КРМ)

Загальновідомий ритуал зустрічі гостей в Україні і Росії та інших слов'янських країнах не можна собі уявити без хліба й солі, а також низького слов'янського поклону:

укр. *Не знаю, як вони реагували на це, не дивився; натомість, зробивши слов'янський уклін, ледве встояв на ногах, і запросив їх до кімнати* (КУМ).

рос. *И вступление, и «Жемчужина», и «Стакан» вызвали горячие аплодисменты, наконец Гриша своим революционно-обворожительным басом проник в женские сердца вместе с лирикой и перешел к «Шести монахиням», после чего должен был последовать финал с общин славянским поклоном...* (КРМ)

Уклін є складовою багатьох релігійних ритуалів і здійснюється під час молитви, богослужіння, у святих для віруючих місцях (церкві, мечеті), адресується сакральним предметам (іконам, мощам тощо). У православ'ї уклін – це символічна дія, нахил голови й тіла, що виражає смирення й благоговіння перед Богом. Розрізняють два види поклонів: поясний або малий, коли слід кланятися до поясу, а також великий чи земний, при здійсненні якого вклоняються, стаючи на коліна і торкаючись головою землі. Поклони чергуються з хресним знаменням, а їхня комбінація залежить від кожного конкретного етапу церковного богослужіння. Земні поклони не виконують у неділю та на великі свята, у дні з Різдва й до Хрещення, від Пасхи й до П'ятидесятниці, а також ті віруючі, хто причащається у день причастя. Пор.,

укр. *Дід падає на коліна, хреститься – і б'є низький поклін до сирій землі, хреститься – і б'є поклін* (КУМ). рос. *Накануне великого праздника Воскресения Христова верующие люди едут поклониться православным святыням, разбросанным по всему миру* (КРМ).

Невід'ємною ознакою українського традиційного весілля є поклони, що їх виконують учасники обряду (наречені, друзи, бояри,

старости, гості та ін.) у кожному окремому етапі ритуалу: сватанні, прощанні з парубоцтвом і дівоцтвом, вінчанні, проводжанні з батьківського дому, зустрічі у свекрухи тощо. Напр., *Та тут на ганок вийшла сама панночка із своїм нареченим, і всі їй до землі вклонилися; Приїхали старости з паляницями, вклонилися так важно і таку чудернацьку мову повели, ніби вони мисливці і бачили, як куниця до них – до Шевченків – у хату забігла.*



Запрошення на весілля. Черкащина. 50-і рр. XX ст.

Слід зазначити, що ввічливі поклони у сучасному європейському суспільстві та в північноамериканській культурі позбавлені того статусу, який вони мали раніше, і значно відрізняються від їхнього побутування у східноазійських країнах. Сучасні європейці, американці, слов'яни замість поклонів значно частіше виконують інші невербальні жести ввічливості, а саме тиснуть руку при зустрічі, обіймають та цілують один одного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карасик В. И. *Язык социального статуса* / Карасик В. И. – М. : Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991. – 495 с.
2. Крейдлин Г. Е. *Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык* / Крейдлин Г. Е. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
3. Lancaster, G., Jobber, D. *Sales technique and management* / G. Lancaster, D. Jobber. – London: Pitman Publishing, 1992. – 592 p.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ФАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

1. KAM – *The Corpus of Contemporary American English* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://corpus.byu.edu/coca/>

2. КНМ – Konkordanz-Corpus Deutsch [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lex tutor.ca/concordancers/concord_g.html
 3. КРМ – Національний корпус російської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ruscorpora.ru/index.html>
 4. КУМ – Корпус текстів української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mova.info/corpus.aspx?II=209>
- У статті використано фотографію з колекції М. Бабака.

О. І. Голубнич

ВИСЛОВЛЕННЯ ПОДЯКИ І КОМУНІКАТИВНА СИТУАЦІЯ ЙОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Метою цієї статті є аналіз основних компонентів комунікативної ситуації функціонування висловлення подяки. Матеріалом нашого дослідження слугували 500 фрагментів тексту, що містять опис комунікативних ситуацій, в яких функціонує висловлення подяки. Відбір прикладів проводився методом суцільної вибірки із художніх творів сучасних американських та англійських авторів, загальним обсягом 3500 сторінок.

Виходячи із значення лексичних одиниць «дякувати», «подяка» [2, с. 1011] визначаємо висловлення подяки як такі, що мають за мету виразити вдячність за послугу, допомогу тощо. В англійській мові відповідна семантика передається дієсловом *thank* – «*to give one's thanks to express appreciation or gratitude*» та іменником *thanks* – «*an expression of gratitude, grateful acknowledgment of something received by or done or one*» [4, с. 1509].

Розглянемо компоненти комунікативної ситуації подяки. Комунікативна ситуація – це сукупність умов і обставин, що спонукають особу вступати у спілкування з іншою особою, висловлюючи свої думки, почуття, бажання і потреби [1, с. 29]. Для моделювання комунікативної ситуації подяки з метою більш детального та впорядкованого вивчення усіх її компонентів ми використали фрейм-матрицю. Фрейм визначається як структура даних, у якій відображені набуті в результаті попереднього досвіду знання про деяку стереотипну ситуацію та про текст, який описує цю ситуацію [3]. Фрейм-матриця – це такий фрейм, зв'язки між слотами якого не позначені. Фрейм-матриця комунікативної ситуації подяки поданий на Рис. 1.

Наведений фрейм-матриця складається з

таких слотів, як мовець, адресат, повідомлення і контекст спілкування. Мовець надсилає повідомлення адресатові. Оскільки мова є основним засобом комунікації, то повідомлення, передане засобами мови, представлене вербальним висловленням. Останнє може супроводжуватись невербальними засобами комунікації.

Мовець, як і адресат, має низку характеристик, які впливають не на продукування висловлення подяки, а на його форму (лексичне наповнення й інтонаційне та синтаксичне оформлення). Ці характеристики є спільними як для мовця, так і для адресата, і включають такі параметри, як вік комунікантів, їх соціальний статус, стать, рівень освіти, рід занять тощо. Інша група характеристик мовця й адресата, навпаки, впливає на продукування мовцем висловлення подяки і є обов'язковим для виникнення комунікативної ситуації подяки. Вони є різними для мовця й адресата. Мовець повинен відчувати вдячність до адресата або усвідомлювати необхідність висловити подяку, дотримуючись правил мовленнєвого етикету. Адресат на момент спілкування має обов'язково виконати певну дію, корисну або приємну для мовця. При цьому він зазвичай очікує на подяку з боку мовця.

Продукуючи висловлення подяки, мовець переслідує певну комунікативну мету – висловити вдячність, тим самим виказуючи адресату, як високо цінує його зусилля, допомогу, доброту, щедрість, тощо. Тому висловлення подяки часто супроводжується компліментом. Існують різні причини продукування висловлення подяки. Основними є такі: 1) мовець може відчувати щирю вдячність адресатові за його допомогу, підтримку, турботу тощо (приклад 1);

2) мовець може не відчувати вдячності, а лише дотримуватись правил мовленнєвої поведінки і дякувати лише для того, щоб не видатись неввічливим (приклад 2). Наприклад:

(1) '*...Thanks so much for the money. So that you won't think I'm a total thug, I think you should know the money went to my wife and children. Thanks again, Jeffrey*' (4, р. 321), де Рікі, пишучи листа своєму братові Джефрі, двічі дякує за гроші, які той надіслав, щоб врятувати сім'ю брата від голоду.

(2) '*Bella? Are you all right?*'

'*I'm fine. Thanks*' (3, р. 34), де дівчина дякує знайомому за те, що той поцікавився її справами.

Результат висловлення подяки проявляється як у вербальних/невербальних діях адресата, так і у зміні емоційного стану обох комунікантів. Так, у відповідь на подяку мовця адресат: приймає її,

на що вказує його респонсивна репліка або невербальні засоби комунікації, дякує мовцеві або ігнорує подяку. Якщо адресат сприймає подяку, остання сприяє розвитку добрих стосунків комунікантів, оскільки задовольняє внутрішню потребу мовця виразити вдячність та підтверджує самооцінку адресата. Якщо адресат ігнорує подяку мовця, це свідчить про його образу на мовця та бажання виказати таким чином своє незадоволення.

Результат висловлення представлений на Рис. 1 пунктиром, оскільки він безпосередньо не відноситься до комунікативної ситуації подяки. Висловлення приймання подяки адресатом продукується в межах іншої комунікативної ситуації.

Взаємодія мовця й адресата відбувається в межах певного контексту (формального або неформального), котрий представлений такими компонентами, як час, місце та обставини спілкування. Ці компоненти комунікативної ситуації не впливають на продукування мовцем висловлення подяки, а визначають форму цього висловлення, тобто ті мовні й немовні засоби комунікації, що обираються мовцем, а також інтерпретацію адресатом цього висловлення як висловлення подяки. Розглянемо ці засоби більш докладно.

Аналіз фактичного матеріалу свідчить про те, що за обсягом висловлення подяки зазвичай збігається з одним реченням (81%). Висловлення, яке включає декілька речень (9%), є експресивним і свідчить про інтенсивність позитивних емоцій мовця. Наприклад:

(3) *'Thank you, Bella,' Carlisle said. 'We owe you. We really appreciate what you did for us'* (4, p. 321), де Карлайл сердечно дякує дівчині за те, що вона врятувала його сина.

Частотне вживання еліптичних речень (88%) пояснюється тим, що висловлення подяки зустрічаються переважно у діалогах, а діалогічне мовлення характеризується широким використанням неповних речень. За результатами аналізу нашого фактичного матеріалу, висловлення подяки представлено лише одним із комунікативних типів речень, а саме – розповідним стверджувальним реченням, оскільки мовець констатує факт того, що він вдячний співрозмовнику за надану допомогу або послугу. Наприклад:

(4) *'I know the principal at Dalton. I'll arrange to have David registered there.'*

'I... thank you' (6, p. 10), де Кетті дякує начальниці за те, що вона збирається влаштувати її сина у пристойну школу.

Висловлення подяки можуть містити розповідні за структурою й окличні за інтонаційним оформленням речення, які свідчать про інтенсивність емоцій мовця на момент комунікації. Наприклад:

(5) *'I bought this dress for you. I think you will need something like this.'*

'Wow! It's beautiful! You didn't have to. Thanks!' (2, p. 105), де Белла не просто дякує сестрі за подароване плаття, а й виражає своє захоплення ним.

Аналіз лексичного наповнення висловлень подяки свідчить про те, що подяка може виражатися різними лексичними одиницями із семою 'дякувати': дієсловами *thank* і *appreciate*; іменниками *thank(s)*, *gratitude* і *appreciation*; а також прикметниками *grateful* і *obliged* у функції предикатива. Найбільшою частотністю серед них вирізняється дієслово *thank* (43%).

Проведений аналіз висловлювань подяки засвідчив їх інтенсивність, виражену зокрема прислівниками *so*, *very*, *extremely*, *awfully*, емфатичним *do*, яке зазвичай підкреслює щирість мовця, та звертанням, що вважається одним із найдієвіших засобів впливу на адресата.

Висловлення подяки характеризується емотивністю, вираженою вигуками *oh*, *my God*, *wow*, коли мовець не просто дякує співрозмовнику, а й виражає позитивні емоції (радість, захоплення, задоволення).

Значна частина проаналізованих висловлень подяки (46%) супроводжується різними невербальними засобами комунікації: фонаційні й кінесичні зазвичай виражають позитивні емоції мовця та його щирість і симпатію до адресата; проксемічні засоби, спрямовані на зменшення дистанції між співрозмовниками, говорять про доброзичливе ставлення мовця до адресата; до такесики як до засобу додаткового впливу на співрозмовника вдаються при спілкуванні з близькими людьми. Продукуючи висловлення подяки, мовець може використати декілька невербальних засобів комунікації водночас, що свідчить про інтенсивність позитивних емоцій мовця. Наприклад:

(6) *Esme smiled and stepped forward.*

'Thank you for coming,' she said sincerely (3, p. 181), де Есмі, щиро посміхаючись (кінесика), підходить до невістки (проксеміка) й щиро (фонація) дякує їй за візит.

Висловлення подяки обумовлені контекстом функціонування. Висловлення, продуковані мовцем за неофіційних обставин спілкування, містять еліптичні речення, розмовну лексику, засоби інтенсифікації, а саме – прислівники-

У. Т. Джусупова

**БЕЗДИАЛЕКТНЫЙ КАЗАХСКИЙ ЯЗЫК
И СИНГАРМОНИЧЕСКАЯ
ФОНОЛОГИЯ**

інтенсифікатори, вигуки, окличну інтонацію та звертання на ім'я. Такі висловлення можуть супроводжуватись невербальними засобами комунікації, які виражають емоції мовця та його симпатію до адресата. Наприклад:

(7) *She threw her arms around my waist. 'Thank you, Bella!'* (5, p. 356), де дівчина, обіймаючи подругу, дякує їй за пропозицію стати дружкою на весіллі.

У формальному контексті спілкування мовець використовує нейтральні лексичні одиниці, мовленнєві кліше та звертається до адресата за рангом чи прізвищем. Наприклад:

(8) *'I am much obliged to your ladyship for your kind invitation,' replied Elizabeth, 'but it is not in my power to accept it, I must be in town next Saturday'* (1, 320), де Елізабет висловлює щире вдячність за запрошення, використовуючи мовленнєве кліше.

Отже, використання фрейма-матриці при вивченні комунікативної ситуації дозволяє детально розглянути всі компоненти та з'ясувати, які відіграють вирішальну роль у продукуванні висловлення подяки, а які впливають на його форму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. *Основи комунікативної лінгвістики / Бацевич Ф. С. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 334 с.*
2. *Великий тлумачний словник (з додатк. і доповн.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.*
3. *Минский М. Фреймы для представления знаний [Электронный ресурс] / Минский М. – Режим доступа к книге : <http://fb2.books.gid.com/content/08/marvin-minskij-freymy-dlya-predstavleniya-znaniy/l.html>.*
4. *New Webster's World Dictionary of the American Language, 2nd college edition / Ed, David B. Guralnik. – NY: World Pub. Co., 1970. – 1724 p.*

**СПИСОК ДЖЕРЕЛ ФАКТИЧНОГО
МАТЕРІАЛУ**

1. *Austen J. Pride and Prejudice / Jane Austen. – Penguin Classics : New Edition, 2007. – 304 p.*
2. *Gregory G. Sickened / Julie Gregory. – London : Arrow Books, 2004. – 240 p.*
3. *Meyer S. Twilight : [a novel] / Stephenie Meyer. – NY : Little, Brown and Company, 2005. – 276 p.*
4. *Meyer S. New Moon : [a novel] / Stephenie Meyer. – NY : Little, Brown and Company, 2006. – 276 p.*
5. *Meyer S. Eclipse : [a novel] / Stephenie Meyer. – NY : Little, Brown and Company, 2007. – 368 p.*
6. *Sheldon, S. The Stars Shine Down / Sidney Sheldon. – William Morrow, 1992. – 400 p.*

В казахском языке один универсальный закон, который распространяется как на гласные и согласные, так и на все слово, какой бы длины оно не было – это закон сингармонизма.

Изучение тюркских языков не только с позиции синхронии, но и с позиции диахронии дает нам возможность понять закономерности развития современной системы языка. Так В.И. Абаев говорит, что изучая историю языка и историю народа, мы можем ответить на следующие вопросы:

1) с какими другими этническими группами связан по своему происхождению данный народ?

2) какова была культура этого народа на различных этапах его истории?

3) с какими другими языками и народами имел исторические связи данный народ, какие культурные влияния испытал с их стороны и какое влияние оказал на них сам? [1, с. 44]

Из древнетюркского письменного памятника XI в. «Дивану лугат ат-тюрк» («Словарь тюркских языков», 1072–1083 гг.) Махмуда Кашгари мы узнаем, что самым чистым тюркским языком говорят те племена, т.е. этносы, которые не знают другого языка и не подвергнуты влиянию городских условий. «Чистоту тюркской речи» он отмечает у киргизов, кыпчаков. «У знающих два языка и посещающих города в язык проникло смягчение, как, например, Сугдак, Кенжак и Аргу». Сугдак – согдийцы, население Согдианы; Кенжак – жители Восточного Туркестана» [8, с. 42].

Большая работа была выполнена и зарубежными исследователями. В книге А. Кайдара *Қазақ қандай халық?*» как и другие его известные труды, содержится большой и ценный языковой и фольклорный материал о древних тюрках. Автор использует материалы многих исследователей, которые изучали и описывали живую речь казахского народа.

Г. Ю. Клапрот¹ (1783–1835) в 1805 году во время путешествия в Китай побывал у башкуртов, сахов, казахов и собрал ценные материалы, которые позднее, в 1810г. опубликовал в Москве в сборнике, посвященном

¹ Сведения зарубежных ученых и их заметки мы перевели с казахского языка на русский язык по оригиналу книги А. Кайдара «Қазақ қандай халық?», изданной в Алматы в 2008 г.

востоковедению, а в 1825 году – в Париже на французском языке в журнале «Азия». Вот его заметки о казахском языке: «В 1806 году все лето и осень, путешествуя по течению Иртыша до озера Зайнасур, мне каждый раз встречались казахи великого жуза. И здесь мне пришлось говорить на чисто тюркском языке, не пользуясь арабским, форси, как обычно привыкли говорить османские турки. Позднее, встретив казахов среднего и малого жузов, я убедился, что они все говорят без диалектов на одном языке. Г.Ю. Клапрот говорит, что казахи являются чисто тюркским народом и в этом никто не должен сомневаться. Точно такой же вывод сделал и М. Джоббер [6, с.185].

А.Г. Вамбери (1832–1913) в 1861 году совершил путешествие в Среднюю Азию и Иран. Об этом он пишет позднее в трудах «Путешествие в Среднюю Азию» (1874) и «Очерки Средней Азии» (1868), в которых представлены ценные сведения о языке и обычаях коренных народов (казах, чагатай, уйгур, тюрк-татар, угрофин и т.д.). Вот отрывок из дневника Вамбери А.Г.: «...несмотря на происхождения и ответвления казахов, зато обычаи, традиции у них одинаковы. Хотя они проживали по разным местам, но в их языке было мало различий» [6, с. 187].

Н.И. Ильминский (1822–1891) в 1851–1854 года посетил Восточные мусульманские страны (Константинополь, Дамаск, Каир, Оренбург и т.д.). Он вошел в историю тюркологии как выдающийся исследователь казахского языка. В книге «Материалы к изучению киргизского наречия» (1861) о казахском языке он пишет следующее: «Я был изумлен, что этот народ, кочевой, чуждый, на наш взгляд, цивилизации, и по-татарски почти вовсе неграмотный, обладает, однако же, замечательным искусством говорить; я полюбил киргизский (казахский) язык, характерный, сохранивший в себе много следов древнего тюркского быта...Киргизская степь окончательно воспитала во мне уважение вообще к народному языку...» [6, с. 197].

В.В. Радлов (1837-1918) во время путешествия по Западной и Восточной Сибири, проживая вместе с казахами и киргизами, изучил литературу, историю, обычаи. Так, в книге «Сибирские древности. Из путевых записок по Сибири» (1896) он говорит следующее: «Язык казахов, несмотря на то, что живут в бескрайних степях, сплоченный; у казахов Каспийского моря и верховья Иртыша нет диалектных различий в языке; везде, где бы ни были, их обычаи, традиции, быт, характер одинаковый; во все

времена они отличались от других тюркских народов...» [6, с. 189].

П.М. Мелиоранский (1868-1906) исследовал казахский язык и написал много работ об этнографии и археологии казахов. В одной из своих работ «Краткая грамматика казак-киргизского языка» (1894) высказывает свое мнение о казахском языке: «по единоголосному свидетельству всех исследователей киргизского (казахского) языка, он принадлежит к числу самых чистых и самых богатых тюркских наречий. Киргизы (казахи) большие мастера и охотники говорить складно и красиво... Народная литература у них весьма богата и разнообразна» [6, с. 206].

Элизе Реклю (1830–1905) в своих трудах «Россия Европейская и Азиатская. Азиатские ханства» (1884) и «Земля и люди. Азиатская Россия» дает интересные сведения о казахском языке. «Если не обращать на незаметные особенности, казахский язык везде одинаковый. Этот народ, несмотря на незначительные слова, вошедшие мусульманской верой из арабского, форси и монгольского, не подвергся чуждым влияниям и его можно отнести к самому чистому тюркскому народу» [6, с. 206].

Итак, по единоголосному утверждению как современных исследователей, а также исследователей XIX – XX вв., казахский язык является «чистым» от диалектов, т.е. «наддиалектным» или «бездиалектным» тюркским языком.

Однако, существуют и другие мнения ученых, которые отмечают, что в основе национального литературного языка обычно лежит диалект смешаного типа [10, с.58]. В отношении казахского языка С.К. Кенесбаев считает, что вопрос об опорном диалекте применительно к казахскому литературному языку является весьма спорным. Нельзя утверждать, что был какой-то определенный диалект, который послужил базой для общелитературного казахского языка, приходится допустить, на основании материалов С. Аманжолова, Ж. Доскараева, Ш. Сарыбаева, существование ряда говоров [7, с. 240].

В настоящее время ученые утверждают, что «по поводу современного казахского языка не приходится говорить о сложности диалектного состава наподобие разветленного диалектного состава узбекского или азербайджанского языков, и по количественному составу диалектных явлений казахский язык намного уступает таким языкам, как узбекский и азербайджанский. Казахские диалекты отличаются значительной

близостью друг другу [9, с. 178].

Рассматривая исследования ученых, историю становления казахской лингвистической науки его можно разделить на четыре этапа, которые различаются проблематикой и исследовательскими методами.

Первый этап исследования фонетики казахского языка начался с середины 19 века и охватывает всю его вторую половину. Исследователи Н.И. Ильминский, П.М. Мелиоранский, В.В. Радлов и др. записывали «живую» казахскую речь непосредственно у носителей языка путем слухового наблюдения. Положительным моментом результатов исследования этого периода было определение состава звуков казахского языка и сингармонической структуры слова. Некоторые неточности были в определении звукового состава звукосочетаний типа «узкий гласный + й [y] или y[w]». Так как методом исследования было слуховое (перцептивное) наблюдение, называют этот период – период **перцептивной фонетики** [2, с. 5].

Начало **второго этапа** в изучении фонетики и фонологии казахского языка относится к первой половине 20 века. Особенностью данного периода является то, что исследователи были носителями казахского языка (А. Байтурсынов, Х. Досмухамед улы, Х. Жубанов и др.). Достижениями данного периода является определение реальной структуры сингармонических тембров, уточнение состава фонем, описание морфемной и слоговой структуры слова, разработка и становление сингармонического письма. Этот этап называют периодом **интуитивной фонетики**. Анализируя этот период развития казахской фонетической науки М. Джусупов в монографии «Фонемография А. Байтурсынова и фонология сингармонизма» (1995 г.), в отличие от других ученых, пишет, что этот период не был периодом интуитивной фонетики. Этот период – период осознанного научного анализа и описания казахского звукового строя учеными, которые были генетическими носителями казахского языка.

Третий этап в истории изучения фонетики и фонологии казахского языка охватывает 50-70 года 20 века. Это период – период серьезного влияния общеевропейской теоретической и практической фонетики на методику анализа казахской речи. Исследователи С. Кенесбаев, Т. Талипов, Ж. Аралбаев, В. Шварцман, П. Туркбенбаев П. и др. ввели в казахскую фонетику на сегментном уровне понятие фонемы, а на просодическом уровне понятие ударение. Об

этом периоде А. Джунисбеков пишет, что в итоге весь анализ звуковой структуры казахского языка приводит к нарушению сингармотембральной структуры казахского языка. Лингвист М. Джусупов не разделяет эту точку зрения А. Джунисбекова. Этот период назван периодом **акцентно-фонемной фонетики** [2, с. 6–8].

Началом **четвертого этапа** можно считать 70-90 годы прошлого века, когда началось интенсивное изучение сингармонического строя казахского языка. К числу первых работ этого типа относятся докторская диссертация А. Джунисбекова «Проблемы тюркской словесной просодии и сингармонизм казахского слова (1988 г.)». А. Джунисбеков, как и А. Байтурсынов, Х. Досмухамедулы в основу исследования казахского звукового строя положил теорию сингармонизма, подкрепленную экспериментальными данными. Сингармонизм А. Джунисбеков определяет так: это коартикуляция в фонологической системе тюркских языков является фундаментальным артикуляционно-акустическим признаком просодии слова, и ее нарушение никак не допустимо [3, с. 53].

В этот период наиболее расширенное и углубленное исследование и описание казахского звукового строя дано в трудах М. Джусупова. Это следующие его работы: монография «Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению» [4], монография «Фонемография А. Байтурсынова и фонология сингармонизма» [5], монография «А. Байтұрсынов және қазіргі қазақ тілі фонологиясы» [6].

М. Джусупов вводит понятие сингармофонемы (сингармонической фонемы). Рассматривает сингармофону как класс (совокупность) сингармозвуков. В своих работах выводит качественно и количественно, отличающуюся от всех других исследований, состав сингармопозиционных разновидностей каждой сингармофонемы казахского языка. Он впервые в современную лингвистику ввел разработал понятие сингармонической фонологии (или фонологии сингармонизма, т.е. сингармофонологии), а следовательно и такие понятия и термины как сингармофонологическая позиция, сингармоинвариант, сингармовариация, сингармовариант, сингармоническая редукция и т.д. [5, с. 78–81].

Таким образом, сингармонизм – это своеобразный результат коартикуляции гласных и согласных, однородная тембральная организация всех звуков, составляющих

фонетический облик слова (как односложного, так и многосложного) в целом [3], [4]. Так, например, казахские односложные слова қал [Қал] (останься), қол [Қол] (рука) и многосложные слова жастарда [жастарда] (у молодежи), бермеді [б· ер· м· ед· і] (не дал) характеризуются не только определенными линейными сочетаниями звуков, но и присущим каждому из них особым сингармотембром всего слова. В этих примерах как гласные, так и согласные одинаково подвержены влиянию конкретного типа сингармонизма. Нарушение же одинакового сингармозвучания разрушает слово, затрудняет его восприятие. Закон сингармонизма не дает возможности говорящему по- казахски (или же на каком-то другом тюркском языке) несингармонически артикулировать все слово. Именно в этом и заключается основная фонологическая функция сингармонизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаев В.И. *Язык и история* / В. И. Абаев. – М. : Изд-во «Наука», 1968. – С. 35–50.
2. Джунисбеков А. *Введение в сингармоническую фонетику* / Джунисбеков А. – Алматы : Арыс, 2009. – 108 с.
3. Джунисбеков А. *Проблемы тюркской словесной просодии и сингармонизм казахского языка : автореф. дис. на соискание учен. степени докт. филол. наук: спец. 10.02.06 “Тюркские языки”* / А. Джунисбеков. – Алматы, 1988. – 60 с.
4. Джусупов М. *Звуковые системы русского и казахского языков. Слог. Интерференция. Обучение произношению* / Джусупов М. – Ташкент : «Фан», 1991. – 240 с.
5. Джусупов М. *Фонемография А. Байтурсынова и фонология сингармонизма* / Джусупов М. – Ташкент : «Ўзбекистон», 1995. – 176 с.
6. Жүсіп ұлы М. (Джусупов М.) *А. Байтұрсынов және қазіргі қазақ тілі фонологиясы* / Жүсіп ұлы М. – Алматы: Ғылым, 1998. – 216 б.
7. Кайдар А.Т. *Қазақ қандай халық?* / Кайдар А.Т. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 652 с.
8. Кенесбаев С.К. *К вопросу о закономерностях акцентуации в казахском языке: сб. «Вопросы казахской филологии»* / Кенесбаев С.К. – Алма-Ата, 1964.
9. Решетов В.В. *Узбекский язык. Ч. I* / Решетов В.В. – Ташкент, 1959. – 354 с.
10. Сарыбаев Ш.Ш. *Диалекты казахского языка. Диалекты тюркских языков : очерки* / Сарыбаев Ш.Ш. / *Ин-т языкознания РАН. – М. : Вост. лит., 2010. – С. 177–204.*
11. Ярцева В.Н. *Развитие литературных языков* / Ярцева В.Н. – М.: Изд-во «Наука», 1968. – С. 50–72.

Е. Г. Логинова

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ В ДРАМЕ АБСУРДА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕС С.БЕККЕТА, Э. ИОНЕСКО, А. УЭСКЕРА

Драма абсурда – тип дискурса, с трудом поддающийся традиционному анализу и традиционным способам исследования. Появившись в середине XX века во Франции как одно из направлений драматургии, драма абсурда, или «антидрама», ошеломила читателей нелепостью персонажей и абсурдностью ситуаций: люди превращаются в носорогов (Е. Ionesco “Rhinoceros”), ожидают некоего таинственного Годо, который так и не появляется (S. Beckett “Waiting for Godot”), постепенно погружаются в яму (S. Beckett “Happy Days”) и т.д.

Все происходящее приобретает форму фарса, заостря трагикомическую бессмысленность и бесцельность действия. Так, в пьесе Э. Ионеско “The Bald Soprano” («Лысая певица») абсурдно все, начиная с заглавия, выбранного автором именно потому, что ни о какой лысой певице речь ни идет. Замысел произведения был подсказан Э. Ионеско учебником английского языка, когда он, решив выучить этот язык, был удивлен, «с какой легкостью обыденная жизнь человека обходится не слишком длинным перечнем прописных «фундаментальных» истин, вполне очерчивающих ее интеллектуальный горизонт» [1, с. 5].

Драматурга рассмешили предложения, в которых люди, тесно связанные узами родства (сын и отец, брат и сестра, муж и жена), сообщали друг другу общеизвестные сведения. Персонажи «Лысой певицы» также рассказывают друг другу то, что и без того известно. При этом не только поведение персонажей, но и «поведение» часов в гостинной кажется нелогичным. Часы сначала бьют 17 раз, на что хозяйка дома замечает: “There. It’s nine o’clock”. Затем часы бьют еще несколько раз, подчеркивая несуразный характер разговора хозяев:

[Another moment of silence. The clock strikes seven times. Silence. The clock strikes three times. Silence. The clock doesn’t strike.] <...> [The clock strikes five times. A long silence.]

У С. Беккета, который вместе с Э. Ионеско, является основоположником абсурдистского направления в литературе, персонажи предстают существами, обреченными на поиски несуществующего смысла жизни. Пьеса С. Беккета “Play” («Игра»), например, представляет

собой сбивчивый рассказ-размышление мужа, жены и любовницы о самих себе и об их отношениях друг с другом. Реплики говорящих не являются завершенными и не подчиняются правилам логики. Как некая система ассоциаций, они постоянно «кружат», создавая схожие образы.

Сбивчивому, противоречивому мышлению персонажей драмы соответствует фрагментарность текста, репрезентирующая последовательность событий как нечто хаотическое, лишённое смысла – эксплицитно выраженных пространственно-временных и причинно-следственных связей. Однако, как справедливо заметил С. Беккет, «Искусство – вовсе не обязательно выражение» [2, с. 258].

Особенности драмы абсурда обусловлены, в первую очередь, тем, как упорядочивается, систематизируется, обобщается и объективируется в ней опыт общения. Какую бы пьесу абсурда мы не взяли, опыт общения представляется абстракцией опыта, заложенной в конкретной ситуации и уточняющей эту ситуацию. Именно из коммуникативной ситуации мы узнаем о взаимоотношениях героев и о развитии этих отношений. С. Беккет, например, в самом начале пьесы “Waiting for Godot” («В ожидании Годо»), представляя своих героев, не характеризует их. Они лишь перечислены по именам: *Estragon, Vladimir, Lucky, Pozzo, a boy*. Обращает на себя внимание последовательность, в которой они перечислены: герои распределены по парам, причем первым в паре представлен более зависимый персонаж. Так, например, Лакки – слуга, который не может ориентироваться в окружающей действительности без указаний своего хозяина, и Поццо – хозяин, которому нужно, чтобы его указания выполнялись. Такие отношения представляют собой, с одной стороны, конфликт «хозяин – слуга», а с другой стороны, баланс противоположностей, их взаимообусловленность существованием друг друга.

Симметрию противоположных начал демонстрируют и главные герои пьесы – Владимир и Эстрагон. С. Беккет ничего не сообщает о них ремарке, предшествующей действию. Характер героев, их социальный ранг, отношение друг к другу, настроение, темперамент и другие характеристики выясняются в диалоге:

VLADIMIR: I'm glad to see you back. I thought you were gone forever.

ESTRAGON: Me too.

VLADIMIR: Together again at last! We'll have to celebrate this. But how? (*He reflects.*) Get up till I embrace you.

РОЗДІЛ 5. КОМУНІКАТИВНА ЛІНГВІСТИКА. СОЦІОЛІНГВІСТИКА. МОВНА ПОЛІТИКА

ESTRAGON: (*irritably*). Not now, not now.

VLADIMIR: (*hurt, coldly*). May one inquire where His Highness spent the night?

ESTRAGON: In a ditch.

VLADIMIR: (*admiringly*). A ditch! Where?

ESTRAGON: (*without gesture*). Over there.

VLADIMIR: And they didn't beat you?

ESTRAGON: Beat me? Certainly they beat me.

VLADIMIR: The same lot as usual?

ESTRAGON: The same? I don't know.

Из диалога читателю становится понятно, что Владимир и Эстрагон – бродяги, которые давно уже знают друг друга. У них нет дома, нет семьи. Они без конца ссорятся и в то же время не представляют себе существование поодиночке. Данный пример иллюстрирует одну их главных особенностей диалога в драме абсурда. В отличие от традиционной драмы, где диалог – это реализация коммуникативной ситуации, в драме абсурда соотношение диалога с коммуникативной ситуацией иное. Читатель полагается только на диалог, который является основой возникновения коммуникативной ситуации, и из которого выясняются и характеристики конфликта, и особенности его развития, и неопределенность разрешения конфликта.

Сравним два отрывка из пьесы А.П. Чехова «Вишневый сад». Эту пьесу критики не могут трактовать однозначно – как драму или как комедию. В стремлении раскрыть человека, А.П. Чехов смело, «вопреки всем правилам драматического искусства», как он сам признавался, соединил смех и слезы, фарс и лирику [3, с. 15].

Пьеса «Вишневый сад», написанная в 1904 году, может быть охарактеризована как предтеча абсурда. В первом действии обращение Гаева, одного из персонажей, к шкафу – ситуация странная и нелогичная. Однако такое поведение героя определяется сложившимися обстоятельствами: за долги продается фамильное имение, с которым связаны воспоминания всей жизни:

Гаев. Да... Это вещь... (Ощупав шкаф.) Дорогой, многоуважаемый шкаф! Приветствую твоё существование, которое вот уже больше ста лет было направлено к светлым идеалам добра и справедливости; твой молчаливый призыв к плодотворной работе не ослабевал в течение ста лет, поддерживая (сквозь слезы) в поколениях нашего рода бодрость, веру в лучшее будущее и воспитывая в нас идеалы добра и общественного

самосознания.

Пауза.

Гаев смешон, и в то же время ирония лирически окрашена, становясь «формой осмысления жизни в ее грустных и странных противоречиях, смешных и печальных историях, неожиданных поворотах» [3, с. 19]. Вся коммуникативная ситуация предполагает возникновение такого диалога и его характеристики. Абсурд же у Чехова возникает тогда, когда герои говорят, желая лишь одного – выразить свои чувства и эмоции, как в следующем отрывке:

Любовь Андреевна. *Пойдемте, господа, пора. А тут, Варя, мы тебя совсем просватали, поздравляю.*

Варя (сквозь слезы). *Этим, мама, шутить нельзя.*

Лопахин. *Охмелия, иди в монастырь...*

Гаев. *А у меня дрожат руки: давно не играл на бильярде.*

Лопахин. *Охмелия, о нимфа, помяни меня в твоих молитвах!*

Любовь Андреевна. *Идемте, господа. Скоро ужинать.*

Варя. *Напугал он меня. Сердце так и стучит.*

Лопахин. *Напоминаю вам, господа: двадцать второго августа будет продаваться вишневым сад. Думайте об этом!.. Думайте!..*

Реплики Лопахина, Гаева, Любовь Андреевны никак не связаны между собой, что создает впечатление алогичности общения. Такое отсутствие взаимодействия между участниками диалога, когда кажется, что никто никого не слушает, не ждет ответа на задаваемые вопросы, – еще одна особенность общения в драме абсурда. В качестве примера приведем разговор Владимира, Эстрагона и Поццо (S. Beckett “Waiting for Godot”), в котором Владимир многократно повторяет один тот же вопрос, желая получить на него ответ:

VLADIMIR: You want to get rid of him?

POZZO: He wants to cod me, but he won't.

VLADIMIR: You want to get rid of him?

POZZO: He imagines that when I see how well he carries I'll be tempted to keep him on in that capacity.

ESTRAGON: You've had enough of him?

POZZO: In reality he carries like a pig. It's not his job.

VLADIMIR: You want to get rid of him?

POZZO: He imagines that when I see him indefatigable I'll regret my decision. Such is his miserable scheme. As though I were short of slaves!

(All three look at Lucky.) Atlas, son of Jupiter! (Silence.) Well, that's that, I think. Anything else?

Vaporizer.

VLADIMIR: You want to get rid of him?

POZZO: Remark that I might just as well have been in his shoes and he in mine. If chance had not willed otherwise. To each one his due.

VLADIMIR: You waagerrim?

POZZO: I beg your pardon?

VLADIMIR: You want to get rid of him?

Абсурд коммуникативной ситуации обусловлен абсурдностью мышления героев. Несмотря на то, что Поццо каждый раз отвечает Владимиру, его реплики не отражают смысла иницилирующих реплик. Коммуникативная ситуация представляет собой монолог, формально выраженный диалогом.

Еще одной особенностью диалога в драме абсурда является разговор героя с самим собой. При этом мы имеем дело не с внутренним монологом, а с драматическим монологом, направленным на зрителя, как монолог Улыбки, одного из героев-новобранцев в пьесе А. Уэскера “Chips with Everything” («И ко всему картошка...»):

Smiler: <...> I'll wait. I'll get a lift in a second or two, it's quiet now, their nose is gone. I'll stand and wait and look at that moon. What are you made of, tell me? I don't know what you're made of, you go on and on. What grouses you? What makes you scream? You're blood and wind like all of us, what grouses you? You poor duff bastards, where are your mothers? Where were you born – I don't know what grouses you? Your voices sound like dying hens – I don't know. <...>

Иногда же персонаж начинает общаться с самим собой, отделенным промежутком во времени. Это свидетельствует о «раздвоение личности», как, например, в пьесе С. Беккета “Krapp's Last Tape” («Последняя лента Крэппа»), где перед читателем два действующих лица: Крэпп – одинокий старый человек и Крэпп в молодости, голос которого звучит с пленки. Все происходящее напоминает музыкальную полифонию, главная особенность которой – одновременность звучания нескольких самостоятельных, равноценных мелодий. Голоса героев в пьесе – это своего рода имитация, т.е. проведение одной и той же темы поочередно в разных голосах, чаще на разной высоте (ср. инвенции И.С. Баха и др.).

Как видим, несмотря на то, что драма абсурда, на первый взгляд, представляет собой неупорядоченный опыт, где на поверхности обозначаются лишь намеки на лингвистические,

культурологические и социальные отношения, общение персонажей друг с другом в драме абсурда более многогранно по сравнению с традиционной драмой. Это общение в философском смысле, представляемое как форма реализации отношений между участниками коммуникации, которая обеспечивает накопление и упорядочение опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зингер Г. *Алгебра антиутопии* / Г. Зингер // Ионеско Э. *Лысая певичка : Пьесы ; пер. с фран., предисл. Г. Зингера ; сост. И. Дюшена.* – М. : Известия, 1990. – С. 5–14.
2. Дубин Б. *Сэмюэл Беккет / Б. Дубин // Иностранная литература ; вып. 1.* – 2001. – С. 256–258.
3. Паперный З. «*Всякому человеку вообще*» / З. Паперный // Чехов А. П. *Избранные сочинения.* – М. : Худож. лит., 1988. – С. 3–20.

ЦИТИРУЕМЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

1. Чехов А.П. *Вишневый сад* // Чехов А.П. *Избранные сочинения.* – М. : Худож. лит., 1988. – С. 531–574.
2. Beckett S. *Waiting for Godot.* – Faber and Faber, 2006. – 87 p.
3. Beckett S. *Krapp's Last Tape* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.msu.edu/~sullivan/BeckettKrapp.html>.
4. Ionesco E. *The Bald Soprano* // Eugene Ionesco. *The Bald Soprano and Other Plays.* – Grove Press, 1956. – Pp. 7–42.
5. Wesker A. *Chips with Everything* // *Plays of the Modern Literature.* – Ленинград : Изд-во «Просвещение», 1970. – С. 19–39.

Л. В. Корновенко

ВОСПРИЯТИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПЕСЕН В. ВЫСОЦКОГО: НА МАТЕРИАЛЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА 2013 Г.

Изучение личности Владимира Высоцкого на материале восприятия и интерпретации его песенного текста представляется нам актуальным. В настоящее время проблема восприятия активно изучается психолингвистикой и герменевтикой [6, с. 40]. Лингвист Ю. Е. Плотницкий утверждает, что акт восприятия песенного текста имеет место в тот момент, когда «я» автора встречается с «я» слушателя, в этом своеобразном диалоге двух языковых личностей. Таким образом, песенный текст как единство мелодического и вербального компонентов, актуализируется в момент представления его слушающей публике как совокупности индивидов [7, с. 161].

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. Так, русскому человеку, например, малопонятна, если совсем не понятна, традиционная китайская поэзия [6, с. 46].

Настоящая статья представляет продолжение психолингвистического исследования песенного творчества Владимира Высоцкого носителями украинской культуры, предпринятого более десяти лет назад под руководством профессора В. П. Мусиенко. Приводятся данные психолингвистического эксперимента, который проводился среди разных групп информантов в 2013 году. Задачей исследования было выявление факторов, от которых зависит восприятие и интерпретация текстов его песен. Материал исследования был получен в результате анкетирования студентов Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого (20 человек). Также были опрошены и преподаватели данного высшего

учебного заведения (15 человек). В группу опрашиваемых вошли также информанты в возрасте 35-60 лет, имеющие различное образование и социальное положение (15 человек). Исследование проводилось в два этапа. **На первом этапе** испытуемым предлагалось указать те песни Владимира Высоцкого, которые они любят и слушают. Для этого была предложена анкета, в которую были включены следующие вопросы: 1. Знаете ли вы (поёте, слушаете) песни В. Высоцкого?; 2. Какие песни в исполнении В. Высоцкого вам нравятся?; 3. Почему вам нравятся названные песни?

В результате были установлены тексты для опроса, в который вошли следующие песни, а именно: «Я не люблю», «Корабли», «Утренняя гимнастика», «Охота на волков», «Друг», «Спасите наши души», «Он не вернулся из боя» (К сравнению: в более раннем исследовании, проводимом под руководством профессора В. П. Мусиенко, были очерчены тексты 5 наиболее популярных песен «Охота на волков», «Холода», «Корабли», «Утренняя гимнастика», «Жираф»). Примечательно, что в списках совпали 3 песни, которые нами были выделены для 2 этапа эксперимента.

На втором этапе эксперимента каждый участник должен был прослушать текст песни, имея перед глазами напечатанный текст. Далее информанты отвечали на вопросы анкеты, что позволило нам провести лингвистический анализ текста, а также сделать выводы об особенностях восприятия и интерпретации песенного текста, т.к. реципиенты отмечали те факторы, которые являются для них важными.

Следует отметить, что в анкету были включены вопросы на выявление значения отдельных слов, словосочетаний и выражений. Это является одним из важных факторов выяснения восприятия и интерпретации реципиентами текста песни. 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 2 частей. Во-первых, восприятие и интерпретация на слух (прослушивание записи песни в исполнении самого автора). Во-вторых, проверка знаний и восприятие языковых единиц. У информантов возникали самые разные образы во время прослушивания песен.

Для нас стал интересным тот факт, что песни в исполнении В. Высоцкого считают актуальными, глубокими и в настоящее время.

Однако только четверо из десяти опрошенных студентов знают, кто такой В. Высоцкий, но специально не слушают его песни. Активнее в контакте с интервьюером были информанты-женщины. Информанты в возрасте 35–60 лет охотнее отвечали на вопросы анкеты, что можно объяснить определенным жизненным опытом, хотя еще десятилетие назад все информанты отвечали, что знают, любят и слушают. Ограниченность объема статьи обусловила выбор представления анализ восприятия только одной песни «Утренняя гимнастика», идея которой совпадает у всех информантов – *пропаганда здорового образа жизни*.

Песня «Утренняя гимнастика» навеяла информантам *образ маленького мальчика, сурового физкультурника в синем советском костюме, который заставляет заниматься людей зарядкой дома, у станка, на пляже, в лагере*.

Необходимо отметить, что испытуемые в возрасте 17–25-ти лет (40 %), как мужчины, так и женщины на вопрос об идее песни отвечали следующим образом:

В данной песне идея как таковая отсутствует.

Просто прикольная песня о гимнастике!

Под нее легко прыгать, т. к. она очень ритмическая.

Это объяснение показывает, что для испытуемой М. (студентка, 21 год) значимым в тексте данной песни является только ритмическая её сторона.

Следует сказать, что были и такие реципиенты, которые отмечали:

По моему мнению, идея песни заключается в следующем: в здоровом теле – здоровый дух! И это верно. Ведь только сильные в нашей сегодняшней жизни выживают. Слабым нет места на этой земле. Мир жесток, т. к. поддашься минутной слабости и тебя растопчут, съедят. Иногда становится просто обидно.

В данном размышлении присутствует личностный фактор. Интерпретатор включил свой жизненный опыт в передачу идеи песни, произошло рассогласование между авторским замыслом, воплощённым в тексте, и представлением о его содержании, возникшем у слушателя после прослушивания текста. Следует отметить, что о таком рассогласовании упоминает в своей работе В. П. Белянин, выделяя два типа читателей художественных текстов. Реципиенты первого типа интерпретируют текст в пределах авторской концепции, которая определяется самим текстом. В этом случае проекция текста,

выстроенная реципиентом, максимально приближена к смыслу, вложенному в текст его автором. Для второго типа реципиентов исходный текст является лишь толчком к порождению собственных мыслей, связанных с темой текста. Такой читатель заменяет текст автора собственным текстом, достаточно удаленным от значения текста-эталона [1, с. 30].

Реципиенты в возрасте 35–60-ти лет ввели песню в контекст исторической эпохи, указав, что в песне есть намёки на жизнь во времена Сталина. При этом они назвали некоторые строчки из песни, где, по их мнению, это происходило. Приведём пример:

Здесь есть глубокий подтекст. Если смотреть на звуковую оболочку песни, то она воспринимается нами как шуточная, детская. Но если обратиться к самому тексту, к его идее, то песня уже не кажется весёленькой.

Я же помню то время, когда писались песни В. Высоцкого. А его песни именно об этом. Даже такая строчка, как «первых нет и отстающих» является прямым намёком на ситуацию в стране: «все должны быть одинаковыми, не выделяться», «все равны!».

Из этого видно, что жизненный опыт, знание истории являются определяющим фактором для правильного восприятия и интерпретации. Также при восприятии и интерпретации не менее важными, по мнению лингвистов В. П. Белянина, И. А. Зимней, О. С. Зорькиной являются психофизиологические особенности индивида, воспринимающего текст: его пол и возраст. Половые и возрастные особенности определяют наличествующую у человека картину мира, от которой и зависят различия в восприятии и трактовке содержательных компонентов текста [1; 4; 5].

Клипы, предлагаемые реципиентами на песню «Утренняя гимнастика», носили различный характер. Те испытуемые, которые указывали на то, что песня шуточная и не замечали подтекста, предлагали снять клип в духе 50-х – 70-х годов. Вот как это сделал студент В. (исторический факультет, 21 год):

Я бы снял клип в духе 70-х годов. Какой-либо санаторий, где отдыхают пожилые люди. Рассвет. Горном или громкоговорителем всех созывают на утреннюю зарядку. Все люди в трико с вытянутыми коленками. Упражнения выполняют неохотно.

Из этого видно, что реципиент имеет представление о том, когда была написана песня, но не расшифровывает иносказания.

Другая группа испытуемых (35–60 лет) предлагала снять клипы о стране. Вот как это сделал инженер В. (55 лет):

Я предложил бы в клипе показывать отрывки из документального фильма о нашей стране. Можно было бы проследить линию какого-нибудь одарённого писателя, его скитания, гонения из-за цензуры и критики. И все его несчастья снять на фоне всего человечества.

Этот клип подтверждает наши выводы, приведённые выше, что люди старшего поколения связывают свою интерпретацию со временем написания текста и с политическим, социальным положением в стране.

Для того чтобы выяснить, насколько верно воспринимают реципиенты данный текст песни, в анкету при работе с напечатанным текстом были включены вопросы на выявление значения некоторых строк. Нами были получены следующие результаты:

Пример строки	Студенты (17-25-ти лет)	Информанты (35-60 лет)
Разговаривать не надо – приседайте до упада...	<i>Разговаривать и присесть одновременно человек не может. Надо выбирать или то, или другое. Выбирается, как правило, разговор.</i>	<i>Делай только то, что тебе говорят. И ничего более не надо.</i>
Прочь влияние извне – привыкайте к новизне...	<i>Затруднялись ответить из-за явного противоречия.</i>	<i>Отрицание заграничного.</i>
Не страшны дурные вести – начинаем бег на месте...	<i>Вообще не понимали смысла данных строчек.</i>	<i>Застой.</i>
Первых нет и отстающих...	<i>Во время зарядки нет ни первых, ни последних. Все равны, в отличие от бега на соревнованиях, где начинающий чувствует себя побеждённым, т.к. всегда есть первый и последний.</i>	<i>Ограничения для людей во всех отношениях.</i>

Исходя из этих сведений, можно сказать, что они подтверждают наши предположения. Более точное восприятие и глубина интерпретаций зависят от таких факторов:

- а) зрелого возраста реципиента;
- б) соответствия его модели мира и авторской модели;
- в) профессиональной направленности знания, вслед за О. С. Зорькиной, «схемы знаний о мире» [5]. Так, студенты-историки связывали свою интерпретацию со временем написания текста, но не могли объяснить значения приведённых строк;
- г) личностных качеств реципиента.

Испытуемые отметили языковые средства, способствующие эмоционально-экспрессивному воздействию. Так, студенты-филологи, а также преподаватели-филологи охарактеризовали все особенности построения текста. Поэтому можно с уверенностью сказать, что глубина восприятия песенного текста детерминирована языковым чутьём и лингвистической компетенцией (студенты-филологи, имея представление о лингвистическом анализе текста, делали более точный анализ, чем, например, студенты-историки).

Подытожив выше сказанное, необходимо отметить, что верная идея текста песни была представлена теми реципиентами, которые обладали широким жизненным опытом и знаниями истории. Остальные же отмечали, что идея отсутствует. Люди старшего поколения свою интерпретацию связывают со временем написания текста и с политическим, социальным положением в стране. Это указывает на совпадение модели мира реципиентов с авторской моделью, а также подтверждает адекватность истолкования смысла текста. По мнению Т. М. Дридзе, реципиент адекватно интерпретирует текст только в том случае, если основная идея текста истолкована адекватно замыслу автора, то есть проекции текстов автора и читателя максимально приближены друг к другу. Если реципиент четко понял, с какой целью порожден данный текст, что именно хотел сказать его автор с помощью задействованных в тексте средств, то можно сделать вывод, что он интерпретировал текст адекватно [3, с. 49].

Все испытуемые отметили авторскую манеру исполнения песен В. Высоцкого, а ведь это очень важно для восприятия и интерпретации. Наши наблюдения показали, что некоторые реципиенты, вспоминали ритм любимой песни, затем уже – слова к ней. А это доказывает тот факт, что текст и музыка в песне не делимы.

При восприятии текста некоторые испытуемые отметили, что песни В. Высоцкого необходимо слушать только в его исполнении, т.к. при этом получается единый образ. Другими словами, важен и фактор языковой личности автора текста песен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белянин В. П. *Психолингвистические аспекты художественного текста* / В. П. Белянин. – М.: МГУ, 1988. – 121 с.
2. Высоцкий В. С. *Исследования и материалы: сборник* / В. С. Высоцкий – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1990. – 190 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. Дридзе Т. М., Леонтьев А. А. – 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>
6. Мусиенко В. П. *Введение в психолингвистику* / В. П. Мусиенко. – Учебное пособие. – К.: ИСИО, 1996. – 120 с.
7. Плотницкий Ю. Е. *Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса* / Юрий Евгеньевич Плотницкий [Текст] // автореф. диссерт. ... канд. филол. наук. – Самара, 2005. – 21 с.

Ли Пен, Е.В. Палатовская

РУССКИЙ КОМПЬЮТЕРНЫЙ СЛЕНГ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Конец XX – начало XXI веков – это бурное развитие компьютерных технологий; массовое использование персональных компьютеров широкими слоями населения и в профессиональной деятельности, и для проведения свободного времени, досуга; создание целой индустрии компьютерных игр, появление новых технических устройств для выхода в Интернет и т.д. Все это создает предпосылки для быстрого развития компьютерного сленга – специального языка, используемого как людьми, работающими в области ИТ-технологий, так и непрофессиональными пользователями компьютеров.

Слова, выражения и аббревиатуры,

относящиеся к компьютерным технологиям, как правило, имеют англоязычное происхождение, и первоначально появляются в русских печатных текстах (средствах массовой информации) в оригинальном английском написании: *Internet, Microsoft Windows, Doom, CD-ROM, e-mail, gamer* и др., так как в русском литературном языке нет необходимого эквивалента. Постепенно возникают компьютерные термины на русском языке: *сетевая карта, микропроцессор, операционная система, форматирование, инсталляция, винчестер, пиксели, диалоговое окно, дисплей* и др.

Параллельно с компьютерной терминологией активно развивается и компьютерный сленг, который объединяет всех пользователей компьютеров – и профессионалов, и любителей. Носителями компьютерного сленга, как и других групп молодежного жаргона, являются прежде всего молодые люди в среднем от 13 до 30 лет – ведь войти в мир компьютеров, стать в нем своим, с одной стороны, необыкновенно престижно, а с другой – необходимо, так как умение пользоваться компьютером и Интернетом стало неотъемлемой частью процесса обучения как в средней, так и в высшей школе.

Речевая практика последних лет показывает, что наиболее распространенные слова и выражения компьютерного сленга употребляют также и другие возрастные категории пользователей компьютерной техникой, которых с каждым днем становится все больше и больше.

Компьютерный сленг содержит лексику, отличающуюся от синонимичной профессиональной терминологии программистов экспрессивно-эмоциональной, грубовато-фамильярной окраской и некоторой размытостью значений слов, не характерными для терминов. Как правило, жаргонизмы выступают в качестве стилистических синонимов профессиональных терминов, которые уже имеются в русском литературном языке или же англоязычным словам, еще не закрепившимся в русскоязычном варианте. Например, *форточка* – фамильярное название операционной системы *Microsoft Windows* (англ. *windows* – окна), *мелкомяккий, микрософт, мелкософт, микромягкие* – ироничная калька названия *Microsoft*, *маками* называют компьютеры марки *Macintosh* и др. Хотя это происходит не всегда.

Компьютерный сленг, на наш взгляд, является отдельной стоящей лексико-грамматической группой в молодежном жаргоне,

так как отличается целым рядом особенностей, не характерным для других лексико-грамматических групп сленгизмов. Остановимся на данных особенностях более подробно.

Во-первых, эти слова служат для общения людей-пользователей компьютеров и зачастую совершенно непонятны людям несведующим.

Во-вторых, в компьютерный сленг входят лексические единицы, номинирующие только понятия и явления, связанные с миром компьютеров и не соотносящиеся с другими реалиями окружающей жизни.

В-третьих, слова, появившиеся сначала как компьютерные сленгизмы, часто переходят в разряд терминов или общелитературной лексики. Из-за очень быстрого развития компьютерных технологий часто бывает очень трудно разграничить новый термин и сленговое слово.

В-четвертых, употребление компьютерного сленга в общении пользователей часто является средством номинации, не имея при этом экспрессивно-эмоциональной окраски.

Студенты-иностранцы, обучающиеся в Киеве, попав в иноязычную лингвокультурную среду и ежедневно сталкиваясь с новыми реалиями, часто даже говоря на родном языке со своими земляками, начинают употреблять русские слова. Например: *пара, декан, деканат, буфет, самовар, чай, сосиска (сосиска в тесте), ручка, тема, борщ, кекс* и др. (все примеры были отобраны при помощи анкетирования студентов старших курсов факультета славянской филологии Киевского национального лингвистического университета). Естественно, в речь студентов-иностранцев попадают и сленгизмы различных лексико-грамматических групп: *общага, препод, окно, хвост, фигня, предки, супер, чувак, гёрла, фотик, классно, шарить, понтоваться, клёво, баксы* и др. Активно используется в речи иностранцев и русский компьютерный сленг.

Цель данного исследования – установление самых частотных лексических единиц компьютерного сленга, используемых студентами-иностранцами, для которых информационные технологии не являются предметом специальной подготовки.

Для этого было проведено анкетирование иностранных учащихся 4-5 курсов факультета славянской филологии КНЛУ, в котором приняли участие 52 иностранных гражданина из Китая, Туркменистана, Турции, Ирана, Никарагуа и Алжира. Им было предложено заполнить таблицу, в которой были представлены 30 компьютерных сленгизмов, выбранных методом сплошной

выборки из «Словаря компьютерного сленга и терминов»: *админн, айпишник, айптишник, андейт, аська/ася, виснуть, геймер, глюк, глючить, гуглить, дрова, железо, залогиниться, инет, клавиша, комп, кул, материнка, мыло, ник, оперативка, смайл, собака, спам, струйник, флешка, хакер, чат, юзать, юзер* [1]. Критерием отбора данных лексических единиц была их широкая употребительность в среде украинских пользователей, не имеющих специальных знаний в области информатики.

Анкетированные должны были охарактеризовать каждую лексему следующим образом: «знаю и использую», «знаю, но не использую», «не знаю». К знакомым словам предлагалось подобрать литературные эквиваленты или объяснить их описательно.

Результаты анкетирования показали следующее:

1. Все предложенные компьютерные сленгизмы в большей или меньшей степени известны иностранным студентам.

2. Самыми употребительными словами являются лексемы *собака* (43 студента используют в речи, 7 знают) и *флешка* (41 – используют, 3 – знают).

3. Достаточно часто используются такие слова, как *гуглить* (21 – используют, 11 – знают), *смайл* (20/10), *кул* (20/8), *чат* (18/7), *ник* (13/9), *хакер* (14/12), *мыло* (16/9), *спам* (12/10), *комп* (11/8) и некоторые др.

4. Такие сленгизмы, как *юзер* (5/4), *геймер* (3/6), *оперативка* (1/10), *клава* (2/6), *аська* (9 – знают), знают, однако в своей речи используют мало.

К некоторым наиболее употребляемым лексическим единицам иностранные студенты подобрали русские лексические эквиваленты. Например: *комп* – компьютер, *флешка* – память, *смайл* – улыбка, *спам* – вирус, *гуглить* – заходить в «Гугл» и др.

Однако для объяснения большинства слов студенты написали все-таки английские синонимы: *чат* – *chat*, *кул* – *cool*, *ник* – *nickname*, *юзер* – *user*, т.к. им трудно было объяснить значение этих слов на русском языке одним словом или словосочетанием. Сленгизм *собака* – всем известный символ @ – так и не имеет однословного эквивалента в русской компьютерной терминологии, поэтому в качестве объяснения в анкетах было представлено его графическое изображение.

Как показало анкетирование, иностранцы-филологи чаще всего знают и используют такие

русские слова компьютерного сленга, которые связаны с их ежедневным использованием компьютера во время пребывания в Украине. Так, *флешка* является распространенным способом мобильного хранения и передачи информации, в том числе учебной, *собака* присутствует в электронном адресе каждого, многие иностранцы завели себе в Украине электронный адрес на *mail.ru*, поэтому им стал известен сленгизм *мыло*, для общения в *Skype* или *Facebook* с родными и друзьями обычно используется *ник*. Это касается и таких лексем, как *гуглить, смайл, чат, хакер, спам, комп* и др.

Знание определенного набора компьютерных сленгизмов, на наш взгляд, является необходимым для нормальной учебы иностранных учащихся в русскоязычной языковой среде. Поэтому уже в практическом курсе русского языка на подготовительном отделении, в работе кружков русского языка на младших курсах можно вводить наиболее распространенные компьютерные сленгизмы в речевую практику студентов-иностранцев, это поможет им быстрее освоиться в иной лингвокультурной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Словарь компьютерного сленга и терминов [Электронный ресурс] // <http://novichkam.info/uchebnik/poleznaya-informatsiya/slovar/>.*

Л. В. Потапенко

ВНУТРІШНІ І ЗОВНІШНІ ЧИННИКИ ЖАНРОВИХ МЕЖ ЛИСТА

Антропоцентричність сучасної гуманітарної науки у сфері лінгвістичних досліджень визначає спрямованість інтересу дослідників на вивчення текстів, що містять в собі виразні ознаки їх суб'єкта. Особливу увагу цій ділянці наукових розвідок приділяють польські лінгвісти Тереса Добжинська, Анна Душак, Збігнев Мачевські, Гжегож Гроховські, Йоланта Павлік-Светліковська, Анна Вежбіцка, Божена Вітош, Мар'я Войтак, Моніка Засько-Зелінська та інші. Особливий інтерес дослідників викликають приватні листи. Будучи одночасно актом індивідуальної словесної творчості і прикладної літератури, лист не підпорядкований функції жанрів художньої літератури і публіцистики. Це означає, що принципи його творення допускають значну свободу в мовній поведінці адресанта, змішання стилів і свободу у виборі граматичних форм.

Метою статті є обґрунтування твердження, що від інших письмових текстів (художніх,

наукових, публіцистичних) лист відрізняє те, що його головним текстотворчим чинником на рівні когеренції є особа автора, «вписана» в тканину тексту як його суб'єкт.

Сучасна функціональна парадигма науки призвела до зміни перспективи розгляду листа: разом з визнанням його рис як окремої літературної форми нині особливо наголошена його комунікативність і розмовність. Це означає, що сучасні дослідження листа спираються на доробок науки про текст і похідну від неї генологію.

Найбільш значущим виразом нового підходу до форм висловлювання стало вивчення його в аспекті теорії жанрів мови, запропонованої російським вченим Михайлом Бахтіним ще у 50-х роках. Спеціальне місце у творенні теорії жанру займає також науковий доробок польської вченої Стефанії Скварчинської. Власне з її оригінальної концепції, вперше представленої у монографії *Теорія листа*, виводиться вся польська генологічна школа.

На сьогодні генологія має у своєму арсеналі багато засобів творення жанрових дефініцій. Одним з цих підходів є пропозиція польського вченого Єжи Бартмінського виведення “незалежної” дефініції поняття на підставі семантики слова, зафіксованої корпусом тлумачних словників. Згідно цієї методи на підставі аналізу семантики слова, представленої тлумачними словниками польської мови, *лист* – це висловлювання приватного характеру, звернене до конкретного адресата, зафіксоване у письмовій формі, що містить відомості, рекомендації, просьби тощо і передається опосередковано – поштою.

Яскравими прикладами теоретичних положень щодо специфіки приватного листа як жанру мови, форма і зміст якого залежні від мовної особистості автора, є листи великого російського письменника Антона Чехова та великого польського письменника Стефана Жеромського – сучасників, що в різних культурних контекстах, на площинах російського і польського літературно-історичного процесу протягом всього життя творили визначний епістолярій, який суттєво різнився за своєю культурною та художньою цінністю власне з огляду на змінність відношення до листа самих авторів у різні періоди їх життя і творчості. Величезний корпус кореспонденції письменників дає можливість об'єктивного визначення жанрових тенденцій у епістографічній творчості кожного з них: збережена епістолярна спадщина Чехова налічує понад 4500 листів до 398 адресатів. (Вся

епістолярна спадщина налічує близько 6000 одиниць). Оpubлікована епістолярна спадщина Стефана Жеромського представлена зібранням 617 приватних листів до понад 130 адресатів. За припущенням дослідників, вся епістолярна спадщина могла б налічувати близько 5 тисяч листів до майже 1500 осіб і організацій. Варто зауважити, що кожен з вибраних авторів провадив кореспонденцію до кінця життя. При цьому Антон Чехов прожив 44 роки, тоді як Стефан Жеромський – 61.

Виконуючи порівняльний текстовий аналіз листів Антона П. Чехова і Стефана Жеромського з застосуванням генологічної методи, ми можемо встановити міру індивідуальної свободи у дотриманні авторами жанрових рамок листа. Так, детальний аналіз чеховських листів дозволив переконатися, що їх оригінальна природа наближена до щоденника, і що листи письменника практично виступають субституттом щоденника, презентуючи його жанрові риси, які, за методою Є. Бартмінського, можуть бути сформульовані таким чином: «Щоденник – це записки особистого характеру, що ведуться щоденно без наміру їх публікації (тобто для збереження у власній пам'яті)». Чеховські листи до близьких і друзів були власне такими майже щоденними особистими записками: просто репліки, навіть без формули звертання, наче між цією реплікою і попередньою не було перерви у часі, детальні рефлексії і авторефлексії із сумнівами і “внутрішніми” рішеннями тощо.

В той же час листи Жеромського, як виникає з текстологічного аналізу, є прикладом того, наскільки може змінюватися вартість жанру листа на тлі всієї творчості письменника. Листи Жеромського, що спочатку сприймалися самим автором як твори, покликані відобразити не стільки події реального життя, скільки внутрішні переживання автора, і поділяли цю функцію з інтимним щоденником, поступово втрачають свою літературну позицію, підпорядковуючись конвенції прикладного жанру. Нові думки і переживання автора з часом все частіше переносяться до фабулярних текстів, а листи стають констатацією фактів особистого життя, які впроваджують актуальні рекомендації або просьби, звернені до конкретного адресата.

Доказом на користь твердження, що головний текстотворюючий фактор листа – це особа автора, є обставина, що листи, написані майже в той самий час, в яких йдеться про ті самі факти, презентують, незважаючи на незмінність антропоцентру адресанта, дивовижно різні зразки висловлювання залежно від особи адресата –

другого антропоцентру у тексті, для якого, власне, здійснюється автокреація шляхом застосування авторських стратегій. Може змінюватися аспект представлення фактів і думок, емоційне забарвлення тексту, а іноді – навіть спостерігатися підпорядкування викладу змісту очікуванню адресата, або бажанню автора з якихось причин змінити факт. Теж можна сказати про мову листів – від ретельного вибору мовних засобів до повної розмовної недбалості.

Переплетеність жанрових рис листа і щоденника у листах Антона П. Чехова і Стефана Жеромського (тільки написаних ще до його літературної творчості), не можна вважати феноменом, оскільки впливає вона з близької природи листа і щоденника, що підтверджують вищезгадані дефініції цих жанрів, створені на підставі семантичної у своїй природі методи Бартмінського, згідно якої як лист, так і щоденник – це письмові форми висловлювання, які мають конкретного адресанта і конкретного адресата та допускають значну різноманітність змісту приватного характеру. Існує тільки одна риса, яка помітно розрізняє ці жанри – це регулярний характер записів у щоденнику і відсутність будь-якого часового постулату у випадку листа.

Переплетеність жанрових рис листа і щоденника доводить також порівняння семантичних моделей цих жанрів, збудованих за А. Вежбіцкою, з застосуванням елементарних семантичних одиниць. З них впливає, що лист як тип тексту, тобто як жанр, моделюють такі елементарні семантичні одиниці:

- думаю що ти не знаєш X
- думаю що ти хотів би це знати
- хочу писати про різні речі про які я думав/ла недавно
- думаю що ти хотів/ла б це знати
- хочу писати про різні речі які сталися у моєму житті
- думаю що ти хотів/ла б це знати
- пишу: ...
- пишу бо хочу щоб ти це знав/ла

Натомість семантична модель щоденника, за Вежбіцкою, може виглядати так:

- хочу писати про різні речі про які я думав/ла сьогодні (нещодавно)
- пишу це *щоденно* бо хочу пам'ятати те про що думав/ла сьогодні і *кожен наступний день*
- думаю що пізніше я захочу пригадати про ці речі про які думала *сьогодні* і *кожен день* і оцінити свої тодішні роздуми

На підставі дефінітивних формул, створюваних з застосуванням елементарних

семантичних одиниць, доходимо висновку, що семантичні формули листа і щоденника близькі, і навіть взаємно накладаються в пункті інтенції їх творення: «хочу писати про різні речі, про які я думав/-ла нещодавно».

Не заперечує спільності рис аналізованих жанрів навіть той факт, що щоденнику притаманна автоадресованість. Адже, усунутий на часову дистанцію або на позиції арбітра власних роздумів і поступків, автор перетворюється на іншу особу. Тобто стає справжнім “другим, іншим” антропоцентром, який обов'язково наявний у тексті листа. Тобто щоденник у певній мірі – лист. Самому собі.

Текстологічний аналіз підтвердив факт, що листи Чехова, як ті, що були написані в молодості, так і зрілі, є шедевром письменницького мистецтва: свідомо вільний підхід до жанрової конвенції в них поєднано з багатством змісту, який частіше за все твориться на засадах мовної гри.

Натомість характер листів Стефана Жеромського, досліджуваний у різні періоди його життя, демонструє факт, що мала місце еволюція їх жанрових рис і це пояснюється впливом авторських щоденників і фабулярних текстів. Тобто листи раннього, “предтворчого” періоду Ст. Жеромського більш вільні щодо жанрового шаблону, натомість у конкуренції із провадженням щоденника і писанням фабулярних творів вони програють, демонструючи згодом зубожіння авторефлексії і в кінці-кінців повну підпорядкованість жанровій конвенції.

Тож, виявлена специфіка листів А.П. Чехова і Ст. Жеромського на тлі існуючої моделі жанру дозволяє сформулювати висновки про відкритість жанрових меж листа і підкреслює провідну роль адресанта у застосуванні жанрових конвенцій.

Можна було б припустити, що вирізнення типових рис листа як жанру мови, а також тих, що відображують індивідуальну авторську специфіку на структурному і функціональному рівні, пов'язано з широкого тлом національної культури, в традиціях якої лист було творено. Але аналіз корпусу кореспонденції Антона П. Чехова і Стефана Жеромського показав, що культурна специфіка, присутня в аналізованих листах, не є чинником, що впливає на їх жанрову реалізацію, а присутня, головним чином, у якості історичного контексту, який визначає теми, асоціації і, в певній мірі, словесні форми виразу думки. При всій відмінності ставлення авторів до свого епістолярія листи Антона П. Чехова і Стефана Жеромського однозначно засвідчили спорідненість західнослов'янської і східнослов'янської епістолярної традиції. Її спільні риси безсумнівно

домінують над культурною специфікою. Це знаходить вираз у застосовуванні в листах обох авторів подібних елементів форми, що виникає із звертання до спільних жанрових моделей. Цей факт є результатом, по-перше, розвитку як польської, так і російської епістолографії під впливом античної традиції, а по-друге, дозволяє говорити про існування у II половині XIX століття спільного європейського культурного простору, що повстав внаслідок зміцнення у цей період міжкультурних контактів у всій Європі. Це знайшло відображення у створенні загальноєвропейських форм комунікації. В тому числі такого жанру як лист.

ЛІТЕРАТУРА

1. „Desiderata” w przestrzeni intertekstualnej, [Współautor: Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska], „Przegląd Humanistyczny”, nr 1 (400), s. 135–143.
2. Бахтін М.М. Эстетика словесного творчества / Бахтін М.М. – М., 1979.
3. Dobrzyńska Teresa, 2004, Międzystylowe pożyczki gatunkowe jako źródło odnowy poetyki w czasach przełomów, [w:] Danuta Ostaszewska (red.), Gatunki mowy i ich ewolucja, t.2, Tekst a gatunek, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 53–61.
4. Duszak Anna, 1998, Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa, Warszawa.
5. Maciejewski Zbigniew, Od listu do powieści autobiograficznej, Lublin, s. 1–7.
6. Grochowski Grzegorz, 2004, Czy istnieje tekst poza gatunkiem, [w:] Danuta Ostaszewska (red.), Gatunki mowy i ich ewolucja, t. 2, Tekst a gatunek, Katowice : UŚ.
7. Pawlik-Świątkowska Jolanta, 2000, Korespondencja jako tekst sylwiczny na przykładzie listów Adama Mickiewicza, [w:] Jolanta Sztachelska, Elżbieta Dąbrowicz (red.), Sztuka pisania. O liście polskim w wieku XIX, Białystok, s. 45–59.
8. Skwarczyńska Stefania, 1937, Lwów; wznowienie : Teoria listu, Białystok 2006.
9. Wierzbicka Anna, 1971, Metatekst w tekście, [w:] Maria-Renata Mayenowa (red.), O spójności tekstu, Wrocław, s. 105–121.
10. Witosz Bożena, 2005, Genologia lingwistyczna, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ю. В. Присяжнюк

ПЛЕОНАСТИЧНІ ВИСЛОВЛЕННЯ ЯК СВДІМЕ МОВЛЕННЄВЕ ВІДХИЛЕННЯ

Вивчення закономірностей розвитку мови неможливе без розуміння механізмів збагачення структури й системи мови, які опираються на її внутрішні можливості й тенденції. Плеоназми є важливими внутрішніми ресурсами збагачення

лексики сучасної англійської мови. Основна причина розвитку мови як засобу спілкування полягає у її здатності знаходити все нові й нові форми для вираження думки [1, с. 26]. Плеонастичність мовлення є однією з таких форм тісно пов'язаної з проблемою економії та надлишковості мовлення. Їх постійне протистояння є однією з умов розвитку мови. На думку А. Мартіне, мовна еволюція визначається постійним протиріччям між властивими людині потребами спілкування та її прагненням звести до мінімуму свою розумову і фізичну діяльність [2, с. 126].

Плеоназм (від грец. πλεονασμός – надмірність, перебільшення) – це явище мовної системи й мовлення, репрезентоване надмірною кількістю граматичного й лексичного забезпечення змісту повідомлення [4, с. 466]; фігура мови, побудована на повторі слів або афіксів з тотожним чи подібним значенням – повторенні, що з суто логічного погляду може видатися зайвим, але насправді не позбавленим певних семантичних й стилістичних функцій [5, с. 491]. У більшості випадків плеоназми ототожнюються з надлишковістю за рахунок використання рівнозначних (однозначних) елементів або їх безпосереднього перекладу з грецької мови [3, с. 211]. Суть цього явища полягає у присутності двох і більше знаків для передавання одного й того ж самого граматичного чи семантичного змісту у системі мови чи реалізованому мовленні. Плеоназми можуть бути загальноновживаними або рідко вживатися. Останні є стилістично маркованими як архаїчні, поетичні й контекстуальні.

Найпоширенішими є загальноновживані плеоназми. Немарковані загальноновживані плеоназми є постійною властивістю мови, її нормою. Їх вживання у мові виправдано тим, що вони служать для уточнення, виділення й підсилення семантично провідного компонента (*absolutely sure, actual experience, blend together, collaborate together*):

- There's no way to be **absolutely sure** (2: 16).
Have you had **actual experience** at welding?(6: 110).
Their voices **blend together** in lovely harmony (5).
When teachers **collaborate together**, the best ideas combine together (3).

Архаїчні плеоназми зустрічаються у письмових джерелах раннього періоду і складаються із архаїчних елементів. Однак, архаїчні плеоназми є пізнавальним фактичним матеріалом, який розкриває достовірні життєві умови і побут людей у конкретний історичний період. Тому вони можуть служити у текстах авторів художніх творів спеціальним стилістичним прийомом. Вони можуть бути об'єктом лінгвістичних досліджень у плані діакронії й етимології, а також служать етимологічним матеріалом для істориків, етнографів, мистецтвознавців і т.д.

Прикладами архаїчних плеоназмів на

лексичному рівні є наступні сполучення: *by hook or by crook* – ‘всіма правдами і неправдами’ (досл. не гаком, так гачком), *a hue and cry* – ‘оголошувати про розшук і арешт злочинця-втікача’ (досл. галас і крик), *not a jot or tittle* – ‘ні на йоту, ні краплі’ (досл. ні трішки, ні краплі), *kith and kin* – ‘рідні й близькі’ (досл. знайомі і родичі); *null and void* – ‘що втратив законну силу’, ‘анульований’ (досл. нуль і пустота), *part and parcel* – ‘невід’ємна частина’ (досл. частина і доля), *rack and ruin* – ‘абсолютне руйнування’, ‘повне банкрутство’ (досл. катувати і руйнувати), *weird and wonderful* – ‘дивний і прекрасний’ (досл. химерний і чудовий), *without let or hindrance* – ‘без перешкід’, ‘безперешкодно’ (досл. без завади й перешкоди) і т.д. Соціальні екстралінгвістичні фактори сприяли переходу загальнозживаних плеоназмів у архаїзми.

The police are going to get these guys, **by hook or by crook** (5).

These days when there is so much of hue and cry amongst private loan agencies, each trying to downplay the merits and work of the other (5).

New York Times columnist David Brooks and others argue that the tea party movement is **kith and kin** of the 1960s New Left (5).

The contract was declared **null and void** (5).

Working irregular hours is all **part and parcel** of being a journalist (5).

The house had been left to go to **rack and ruin** (5).

Контекстуальні плеоназми – це сполучення синонімічних або близьких за значенням слів, які вживаються тільки у конкретному мовному контексті. Значення його компонентів зближується тільки в умовах певного контексту: *black tea without milk* – ‘чорний чай без молока’.

() When participants drank 2 cups of **black tea without milk**, they experienced an increase in cardiovascular function (4).

Як видно із вищенаведених прикладів, поза контекстом значення слів *black tea* – ‘чорний чай’ і *milk* – ‘молоко’ не співпадають, а отже, не є синонімами. Словосполучення *black tea without milk* стає плеонастичним у контексті, адже в Англії згідно традиції п’ється з молоком тільки чорний чай. До зеленого чаю не додається молоко, тому ми не можемо зустріти словосполучення *green tea without milk*. Отже, англійці розуміють словосполучення *tea without milk* – ‘чорний чай без молока’, а *black tea without milk* є плеоназмом, адже у другому компоненті *tea without milk* закладене значення чорного чаю.

Плеоназми-епітети – це сполучення синонімічних або близьких за значенням слів з атрибутивно-означальними відношеннями, який служить як особливий стилістичний прийом для підсилення виразності мовлення. Компонентами стилістичних плеоназмів є тавтологічні сполучення, які за рахунок своєї частоти і

вживаності у фольклорі – стали функціонувати у мові художньої прози як постійний епітет.

Наприклад: *red blood* – ‘червона кров’, *white snow* – ‘білий сніг’, *strong poison* – ‘сильна отрута’ і т.д.

Oh that was **strong poison**, Lord Rendall, my son. Oh that **was strong poison**, my handsome young man (1).

Як видно із прикладів, вживання плеоназмів-епітетів у художніх творах і фольклорі надає образності й сприяє підсиленню враження на слухачів, допомагає яскравіше окреслити сюжет творів. Однак, подібні сполучення, взяті окремо, поза контекстом, порушують норми мови, створюють надлишок інформації і тим самим стають тавтологічними. Тут порушення норми полягає у тому, що створюються сполучення, у яких одне зі слів семантично надлишкове, так як його значення повністю включене у значення іншого без функції підсилення, виділення і конкретизації. Наприклад, *red blood* – ‘червона кров’ і *blood-red* – ‘криваво-червоний’. Так, у останньому сполученні елемент *blood* – ‘кривавий’ підкреслює й підсилює значення слова *red* – ‘червоний’, а у сполученні *red blood* – ‘червона кров’ такої функції немає.

Таким чином, плеонастичні висловлення є свідомими мовленнєвими відхиленнями і внаслідок втрати первинного значення бувають обмежені у вживанні й використовуються як особливий стилістичний прийом тільки в певному контексті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кодухов В. И. *Общее языкознание : учебник / Кодухов В. И. – [6-е изд.]*. – М. : КД Либроком, 2013. – 302 с.
2. Мартине А. *Принцип економии в фонетических изменениях / Мартине А. – М., 1960. – 260 с.*
3. Марузо Ж. *Словарь лингвистических терминов / Марузо Ж. – М. : Изд-во: Едиториал УРСС, 2004.*
4. Селіванова О. О. *Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Селіванова О. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.*
5. *Українська мова : енциклопедія / В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. – К. : Вид-во “Укр. Енцикл.”, 2004. – 752 с.*

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Carthy M. Lord Randall [Режим доступу] : <http://mainlynorfolk.info/martin.CCarthy/songs/lordrandall.html>.
2. *Cosmopolitan*. – London : The National Magazine Co Ltd., 2000 – P. 16.
3. *Daily adventures* [Режим доступу] : <http://dailyadventures.com/index.php/2012/12/18/alice/>.
4. *Food Editorials // When Should Tea Drinkers Add The Milk?* [Режим доступу] : http://www.streetdirectory.com/food_editorials/beverages/teas/when_should_tea_drinkers_add_the_milk.html.
5. *London Dictionary of Contemporary English Online* [Режим доступу] : <http://www.ldoceonline.com/>.
6. Weldon F. *The Bottom Line and the Sharp End // Polaris and other Stories*. – London : Hodder and Stoughton, 1985. – P. 110.



Розділ 6. ЛІНГВОДИДАКТИКА. КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ

А. Р. Нурутдинова, Е. В. Дмитриева

ПРОФЕСИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ: АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ И СТРУКТУРЫ

Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка на неязыковых факультетах вузов, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности.

Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии/специальности и предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста (выпускника высшей школы). Проблема формирования системы профессиональной языковой подготовки будущих специалистов на неязыковых факультетах вузов характеризуется многоаспектностью.

В научной и научно-методической

литературе иностранный язык как учебный предмет в системе высшего профессионального образования раскрывается авторами с различных позиций:

✓ проблемы обучения иностранному языку как средству общения (И. Л. Бим, Н. Н. Гез, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, И. В. Карпов, Б. А. Лапидус и др.);

✓ проблемы формирования коммуникативных умений средствами иностранного языка (И.А. Зимняя, В.Л. Кузовлев, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев, Е.И. Пассов и др.);

✓ формирование профессиональной направленности (Л.Ш. Гегечкори, Н. И. Гез, М.А. Давыдова, Б.К. Есипович, М.К. Кабардов, Г. А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, И.И. Халева и др.);

✓ коммуникативный подход в обучении иностранному языку (И.Л. Бим, А. Н. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова).

Анализ научных и научно-методических источников показал, что в настоящее время в педагогической науке разработано достаточное количество моделей обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. В связи с этим необходимо проанализировать некоторые модели, заслуживающие особого внимания в рамках данной проблемы.

Л.Е. Алексеевой предложена модель процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений, которая выглядит следующим образом: задание – звено – этап. Модель каждого занятия или нескольких занятий, тематически объединенных в отдельный блок, состоит из ряда этапов: ознакомление, тренировка и речевая практика. Каждый этап предлагается расширить введением звеньев как более мелких, чем этап, единиц учебного

процесса. Включение в модель этих звеньев обеспечивает формирование и тренировку речевых знаний и навыков. Каждое звено нацелено на выполнение ряда заданий, объединенных одним конкретным требованием. Результативность использования модели в учебном процессе зависит от того, насколько верно преподаватель выберет приемы обучения, исходя из психологических особенностей и манеры поведения студентов.

Разработанная О.Н. Хаустовым модель системы профессионального обучения иностранному языку спроектирована с учётом социального заказа на обучение и формирование личности квалифицированного специалиста. Выделены следующие компоненты:

- целевой;
- мотивационный;
- содержательный;
- лично-деятельностный;
- процессуально – коммуникативный;
- управленческий;
- оценочно – результативный.

Спроектированная модель системы профессионального обучения иностранному языку предусматривает 3 основных этапа обучения и 1 дополнительный, которые соотносятся с уровнями профессиональной компетентности специалистов в области иностранного языка. Целями обучения – являются формирование базового, функционального и профессионального уровней профессиональной компетентности в области иностранного языка.

По-иному выглядит модель профессионального педагогического общения, способствующая формированию коммуникативных способностей студентов неязыковых специальностей, представленная Л.А. Хохленковой. Основу модели составляет интенсивно-коммуникативное профориентированное обучение устной и письменной коммуникации, которое состоит из двух блоков:

- I блок – информационно-теоретический;
- II блок – речедетельностный компонент.

Особый интерес представляет разработанная З.И. Конновой теоретическая модель процесса развития профессиональной иноязычной компетенции специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе. Фундаментом служит целостная система непрерывной языковой подготовки, включающая все уровни обучения и нацеленная на развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста. Основными компонентами

являются:

- мотивационно – ценностный;
- содержательный;
- процессуально-управленческий;
- коммуникативный.

Особое внимание автором уделено роли содержательного компонента в структуре иноязычной профессиональной компетенции.

Анализ существующих моделей обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов показал, что, к сожалению, ни одна из них не является универсальной, и в большинстве случаев они носят узкопрофильный характер.

Таким образом, возникает необходимость разработки такой модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (далее по тексту ПООИЯ), которая обеспечит успешность и результативность языковой подготовки студентов неязыковых факультетов вузов. При проектировании данной модели считается целесообразным учесть достоинства существующих подходов обучения.

Модель ПООИЯ – это дидактическая система, направленная на реализацию механизма языковой подготовки студентов неязыковых факультетов вузов и предполагающая научное обоснование организационных подходов к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания иноязычного обучения, выбору форм, методов и средств обучения, контролю результатов обучения и его коррекции. Разработка и проектирование модели, реализующей механизм языковой подготовки студентов неязыковых факультетов вузов с учетом профессиональной направленности, предполагает определение и научное обоснование организационных подходов к определению целей обучения, к отбору и структурированию содержания иноязычного обучения, к выбору форм, методов и средств обучения, контролю результатов обучения и его коррекции.

Анализ педагогической и научно-методической литературы, изучение опыта работы преподавателей кафедры иностранных языков, анкетирование студентов неязыковых факультетов привели к выводу о том, что в структуру рассматриваемой модели ПООИЯ целесообразно включить следующие компоненты:

1. Целевой – определение блока целей и задач обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов.
2. Мотивационный – наличие потребности овладения иностранным языком, стремление его

совершенствовать, применять на практике.

3. Содержательный – отбор содержания учебного материала.

4. Процессуальный – выбор методов, форм и средств обучения.

5. Контрольно-оценочный компонент – периодическая проверка хода педагогического процесса и оценка результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. *Методы обучения в современной общеобразовательной школе* / Бабанский Ю. К. – М. : Просвещение, 1985.
2. Гез Н.И. *Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований* / Н.И. Гез // *Иностранные языки в школе*. – 1985. – № 2.
3. Гальская Н.Д. *Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : учеб. пособ. [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений]* / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – [2-е изд., испр.]. – М. : Академия, 2004.
4. Дмитриева Е.В. *Инновационные технологии в обучении иностранному языку* / Дмитриева Е. В., Андреева Е. А. // *Инновационное образование : проблемы, поиски, решения : материалы IV международной научно-методической конференции*. – Казань : КГЭУ, 2006. – С. 101–102.
5. Дмитриева Е.В. *Обучение иностранным языкам в свете новых технологий* / Е. В. Дмитриева // *Языковые коммуникации в системе социально-культурной деятельности : материалы II Всероссийской научно-практической конференции*. – Самара : СГАКИ, 2007. – С. 269–271.
6. Нурутдинова А.Р. *Модернизация и интернализация обучения в свете интеграции России в международное образовательное пространство* / А. Р. Нурутдинова // *Вестник МАПРЯЛ. Международная организация преподавателей русского языка и литературы. Статус ЮНЕСКО (оперативные отношения) Ежеквартальный дайджест*, 2008. – № 56. – С. 31–35.
7. Нурутдинова А.Р. *Методика современного языкового образования как способа освоения средств межкультурной коммуникации* / А. Р. Нурутдинова // *Педагогическое образование : современные проблемы, концепции, теории и практика : сб. науч. ст. – СПб. : Учреждение РАО ИПО*, 2009. – С. 141–144.
8. Нурутдинова А.Р. *Направление государственной научно-инновационной политики в сфере образования (на примере ряда стран) [Электронный ресурс]* / А. Р. Нурутдинова // *Актуальные проблемы педагогики и психологии (Часть II) : материалы международной заочной научно-практической конф. (Новосибирск, 23 ноября 2011 г.) – Новосибирск : Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2011. С. 106–113/ – [Режим доступа] : <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/688-2012-01-20-09-25-40>.*

ТЕСТУВАННЯ ЯК ВИД КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В останні роки широкого застосування набули тести як одна із форм перевірки засвоєння матеріалу. Саме слово “тест” – англійського походження, що означає “випробування, дослідження” [12].

Тестування (*testing*) – це ефективний спосіб перевірки знань, навичок і вмінь студентів. Інструментом тестування є тест, а складовою тесту – тестове завдання (ТЗ). За допомогою тестування проводиться контроль сформованості певних знань, навичок та вмінь [4, с. 7].

Метою тесту, за О.Г. Поляковим, є отримання інформації про успіхи студентів і про процес навчання в цілому. За допомогою тесту можна дізнатися про досягнення студентом базового рівня оволодіння іноземною мовою (ІМ) як засобом спілкування [8, с. 2]. Отже, тест є основою проведення тестового контролю у навчальному процесі.

Існує багато видів тестів, але розглянемо ті, які найчастіше використовують під час проведення тестового контролю.

Головним видом тесту є **лінгводидактичний тест** – підготовлений згідно з певними вимогами комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення показників його якості, та які дозволяють виявити в учасників тесту ступінь їхньої мовної (лінгвістичної) та/чи мовленнєвої й комунікативної компетенції, і результати якого піддаються певному оцінюванню за заздалегідь встановленими критеріями [11, с. 22].

Стандартизований лінгводидактичний тест – це розроблений за стандартними критеріями тест, який включає велику кількість завдань. Він визначає загальний рівень оволодіння ІМ. Одним із відомих стандартизованих тестів є *CELS (Certificate in English Language Skills)*, розроблений у Кембриджі. До його складу входять чотири окремих тести на перевірку навичок аудіювання, читання, письма й говоріння. Ці тести перевіряють здатність оперувати ІМ у реальному житті, можливість розуміти повідомлення у природному темпі та з використанням складних мовних засобів [так само, с. 23].

Нестандартизований тест – це тест, що розробляється викладачем для проведення регулярного неофіційного контролю у процесі навчання ІМ, що дає можливість спостерігати за розвитком успішності студентів в оволодінні ІМ [6, с. 16].

Діагностичний тест використовується для визначення проблем студента в оволодінні знаннями на рівні програмних вимог. **Прогностичний тест** використовується з метою прогнозування спроможності студента оволодіти тим матеріалом, що вимагається програмою. Такий тест може пропонуватися, наприклад, при відборі студентів у сильні групи [15, с. 86].

Констатуючі тести включають тести навчальних досягнень (*merit tests*) та тести загального володіння ІМ (*proficiency tests*) [7, с. 15]. **Тести навчальних досягнень** складаються у точній відповідності до програми та підручника або засвоєного мовного чи мовленнєвого матеріалу і використовуються для здійснення поточного, рубіжного й підсумкового контролю, тоді як **тести загального володіння ІМ** складаються незалежно від програм та підручників попереднього навчання. До тесту такого типу може бути включена перевірка тих іншомовних навичок і вмінь, які будуть необхідні у подальшому навчанні або роботі. У залежності від конкретної мети застосування вони можуть бути: 1) відбіркові тести (*selection tests*) – для відбору абітурієнтів; 2) розподільні тести (*placement tests*) – для розподілу студентів по групах; 3) уточнюючі тести (*planning instruction tests*) – для уточнення програми навчання окремої групи студентів [13, с. 110].

Дискретні тести (*discrete-point tests*) – вузькоспрямовані тести, які вимірюють рівень засвоєння мовного матеріалу або сформованість певного мовленнєвого вміння [14, с. 104].

Глобальні тести (*global tests*) – мають інтегральний характер і дають уявлення про загальний рівень володіння іншомовною компетенцією певним студентом [там само, с. 104].

Вибіркові тести (*recognition tests*) ґрунтуються на “впізнаванні” однієї або кількох правильних відповідей на „тлі” кількох помилкових, а **тести з вільно конструйованою відповіддю** (*recall tests*) ґрунтуються на “пригадуванні” та доповненні. До вибірових тестів належать **альтернативні тести** (*alternative tests*), **тести множинного вибору** (*multiple-choice*) та **тести перехресного вибору** (*matching tests*) [4, с. 8].

Альтернативні тести використовуються у тих випадках, коли на запропоноване запитання студент повинен відповісти “так” чи “ні”. Тести множинного вибору передбачають вибір частини відповідей із кількох запропонованих. Тести перехресного вибору спрямовані на визначення відповідностей між двома елементами, наприклад, запитаннями і відповідями. У тестах з вільно

конструйованою відповіддю студенти, як правило, пропонуються самостійно заповнити пропуски в реченні (тексті), завершити речення тощо [3, с. 8].

У тестах на швидкість (*speed tests*) завдання мають приблизно однаковий рівень складності. Число правильно виконаних завдань є кількісною характеристикою успішності виконання такого тесту. У тестах на складність (*power tests*) завдання розміщуються в порядку зростання складності [14, с. 104].

Використовують такі види тестового контролю: **поточний, тематичний, рубіжний та підсумковий** [1]. О.П. Петрашук зазначає, що **поточний тестовий контроль** проводиться систематично для отримання даних про успішність студентів у засвоєнні іншомовного матеріалу. Результати, отримані викладачем під час поточного контролю показують ефективність процесу навчання. На цьому етапі викладач використовує тести, які спрямовані на перевірку окремих навичок та вмінь. У поточному тестовому контролі використовуються такі тести, як фонетичні, лексичні, граматичні тести, тести на перевірку умінь читання, аудіювання та письма [5, с. 15].

Щодо **тематичного тестового контролю**, то він здійснюється після вивчення конкретної теми для перевірки рівня оволодіння темою, що вивчалася. Тест може містити різні види завдань з усіх видів мовленнєвої діяльності (МД). Після результатів тесту викладач виставляє оцінку за опрацьовану тему [1].

На певному рубежі здійснюється **рубіжний тестовий контроль** для якого централізовано визначаються типи і види ТЗ, уточнюється процедура тестування та час його проведення. Під час рубіжного контролю отримуються об’єктивні й точні дані про результати навчальних успіхів студентів протягом певного часу [5, с. 15].

Підсумковий тестовий контроль здійснюється в кінці року, під час цього контролю використовуються тести двох рівнів складності. Такі тести є стандартизованими. Вони складаються на вибіровому матеріалі, об’єднуються глобальною комунікативною ситуацією, базуються на матеріалі тематики, над якою працювали студенти протягом року навчання [1].

Тест має відповідати вимогам якості, що висувуються до таких завдань. До основних якісних характеристик ТЗ (або цілого тесту) відносять надійність і валідність. **Надійність** означає здатність ТЗ виявити у тих, хто навчається, реальний рівень володіння ІМ.

Валідність означає, що об'єктом вимірювання мають бути конкретні вміння одного виду МД [7, с. 44].

Щодо оцінки якості ТЗ, тест повинен містити певну кількість завдань. При навмисному зменшенні кількості завдань зменшується надійність тесту [9, с. 48].

Практичний досвід показав, що використання тестів для проведення контролю має як позитивні, так і негативні сторони. Позитивним є те, що тест є дуже ефективним у процесі проведення контролю. Він може перевірити одночасно усіх студентів у групі, забирає порівняно небагато часу, що дає змогу проводити його майже на кожному занятті. При проведенні тесту студенти знаходяться в однакових умовах – вони мають один і той самий матеріал як за обсягом, так і за складністю; тут виключається фактор везіння, що одному дістався важчий матеріал, а іншому складніший. За допомогою тесту викладач може перевірити значний обсяг вивченого матеріалу і контролювати не тільки його знання, а й уміння самостійного використання [10, с. 16].

У тестовому контролі є певні недоліки, які умовно поділяють на три групи: недоліки, які лежать в основі сутності контролю (наприклад, можливість випадкового вибору правильної відповіді), недоліки психологічного характеру, коли не враховується рівень розвитку особистості та такі недоліки, як велика затрата часу на складання тестів, необхідність високої кваліфікації викладачів, які складають тести тощо [2, с. 7].

Отже, роблячи висновки можна зазначити, що одним з основних засобів контролю сьогодні виступає тестування. Метою тестування є отримання інформації про успіхи тих, хто навчається, і про процес навчання в цілому. Тестовий контроль проводиться для визначення рівня оволодіння конкретними навичками й уміннями ІМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кирпун О. Ф. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови / Кирпун О. Ф. – Режим доступу : <http://intkonf.org/kirpun-of-testoviy-kontrol-u-navchanni-inozemnoi-movi/>.
2. Малихін А. Тести у навчальному процесі сучасної школи / А. Малихін // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 7–8.
3. Ніколаєва С. Ю. Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання : англійська мова / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1997. – 92 с.
4. Паращенко Л. Тестові технології в роботі навчального закладу / Л. Паращенко // Науковий світ. – 2006. – № 5. – С. 6–9.
5. Петрашук О. П. Види тестового контролю у навчанні іноземної мови в середніх навчальних

закладах / О. П. Петрашук // Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – 1998. – № 1. – С. 15–17.

6. Петрашук О. П. Поточний тестовий контроль в навчанні іноземної мови / О. П. Петрашук // Іноземні мови. – 1995. – № 3–4. – С. 16–19.
7. Петрашук О. П. Як зробити тест з іноземної мови / О. П. Петрашук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 44–47.
8. Поляков О. Г. Рекомендації по подготовке и использованию итогового теста за базовый курс обучения иностранному языку / О. Г. Поляков // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 3. – С. 2–5.
9. Романенко Ю. А. Створення тестів для школи і визначення їх якості / Ю. А. Романенко // Рідна школа. – 1999. – № 7–8. – С. 47–49.
10. Фоломкина С. К. Тестирование в обучении иностранному языку / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 16–20.
11. Ханіна О. М. Проблема тестування в сучасній методиці викладання іноземних мов / О. М. Ханіна // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 21–24.
12. Хто придумав тест. – Режим доступу : <http://www.profosvita.org.ua/uk/determine/testing/intro.html>.
13. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М. : Высш. шк., 1974. – 112 с.
14. Henning, Y. Guide to Language Testing / Y. Henning. – Boston : Heinle and Heible Publishers, 1987. – 198 p.
15. Valette, R. Modern Language Testing / R. Valette. – Boston : Harcourt Brace Javanovich Publishers, 1977. – 319 p.

М.П. Василенко

ВЗАЄМОБУМОВЛЕНІСТЬ ОСНОВНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ НАПРЯМІВ І МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 19 СТ.- ПОЧ. 20 СТ.

Методична наука завжди спирається на теоретичний та практичний доробок видатних методистів та лінгвістів минулого. Важливий етап у процесі становлення та розвитку методичної науки припадає на 19-20 століття. Саме цей період є найбільш показовим у плані взаємодії та взаємообумовленості основних лінгвістичних напрямів і методики викладання російської мови. Тому *метою* статті є виявлення взаємної обумовленості основних лінгвістичних напрямів і методики викладання російської мови для творчого переосмислення та використання у практиці викладання мови.

Із другої пол. 19 ст. російська методична думка перебуває під впливом різних лінгвістичних

напрямів, що й визначає коло теоретичних питань мовної освіти. Це й логіко-граматичний погляд на мову Ф. І. Буслаєва, й історико-психологічний напрям О. О. Потебні, і формально-граматична теорія П. Ф. Фортунатова, й ідеї Казанської лінгвістичної школи І. О. Бодуена де Куртене, й елементарно-практичний напрям М. К. Кульмана (слід зазначити, що це скоріше методичний напрям, ніж лінгвістичний, адже він стосувався саме викладання російської мови й мав неабиякий вплив на погляди вчителів, однак ми його теж зарахували до розряду основних лінгвістичних напрямів). Все це теоретичне різноманіття відобразилося у шкільних підручниках, посібниках та хрестоматіях і визначало різні підходи до навчання дітей рідної мови. Серед головних теоретичних питань, що розглядалися, були: сутність мови та її роль у суспільстві; взаємозв'язок мови й мислення та їхнє співвідношення в навчанні; взаємозв'язок логіки та мови; роль граматики в навчанні російської мови; з чого починати граматичне навчання – з речення чи з окремого слова; системний характер мови; історичний характер вивчення мови тощо.

Приналежність ученого до певного напрямку визначала його позицію в методиці навчання російської мови. Так, Ф. І. Буслаєв як представник логіко-граматичного напрямку прагнув поєднати порівняльний та історичний розгляд мовних явищ з логічними категоріями. Він розумів мову як безперервний творчий процес, підкреслював її системний характер.

Прагнув пояснити мовні явища в системі самої мови й О. О. Потебня – основоположник психологічного напрямку, – але його цікавили психологічні основи мовної творчості, граматичний і семасіологічний аспекти у зв'язку із загальною еволюцією людського мислення.

Формальна лінгвістична школа обстоювала необхідність визнати граматику одним із необхідних предметів викладання в середній школі. Її основним завданням вважалося викликати “в учнях свідоме ставлення до явищ, що існують у тій мові, якою вони думають і говорять” [5, с. 212]. Саме це мало стати запорукою розвитку розумових здібностей учнів. Осмислюючи проблему співвідношення мови та мислення, Ф. Ф. Фортунатов вважав, що не тільки мова залежить від мислення, а й мислення залежить від мови, та підкреслював, що “мова є не тільки засіб для вираження думок, а й зброя для мислення” [5, с. 212].

Розглядаючи питання про роль мови в суспільстві, Ф. І. Буслаєв у книзі “Про викладання вітчизняної мови” підкреслював пряму залежність

розвитку здібностей учня від володіння мовою і так визначав роль та місце мови в освіті й вихованні дітей: “Рідна мова так зрослася із особистістю кожного, що вчити її – значить водночас і розвивати духовні здібності учня” [1, с. 30]. І як висновок – теза представника тієї самої школи І. І. Срезневського: “Знання рідної мови необхідне як найважливіша умова і знаряддя освіти кожної людини окремо та освіченості народної взагалі” [6, с. 107].

Логічний напрям у розробці питань граматики мав неабиякий вплив на зміст шкільного курсу російської мови. Категорії логіки, проникаючи в навчання, знаходили свою реалізацію в питаннях зв'язку мови та мислення й розвитку мислення учнів на основі мовного матеріалу. Освоєння логіки мови, її граматичних законів у їхній логічній системі є провідним і в К. Д. Ушинського. Але для К. Д. Ушинського вивчення граматики не було самоціллю. Він розглядав її як засіб для досягнення головної мети – розвитку логічного мислення дитини, її “дару слова” як в усній, так і в письмовій формі. Адже “розвинути в дітях дар слова – значить те ж саме, що розвинути в них логічність мислення” [8, с. 12].

Згодом критика логічних основ граматики висунула на перший план морфологію. Цікавість до “цілісних, закінчених одиниць мови (речення) змінилась увагою до мінімальних одиниць мови” [4, с. 274]. У шкільній програмі це виявилось у тому, що навчання рідної мови зводилося до однієї мети – грамотності. Проте Л. І. Поліванов, чий методичні погляди формувались, з одного боку, під впливом лінгвістичних та методичних поглядів Ф. І. Буслаєва, а з іншого – педагогічних ідей К. Д. Ушинського, виступав проти такого спрощення, пропагуючи необхідність широкої граматичної та літературної освіти школярів, і додавав: “Логіка для граматики незамінна тим, що дає їй систему, дає порядок досліджуванім явищам” [5, с. 126].

Таким чином, однозначно простежується, що “лінгводидактика і методика викладання мови завжди спиралися насамперед і головним чином на “образ мови”, який був панівним у цей період розвитку лінгвістики, та відповідно будували моделі навчання” [3, с. 49].

У питаннях, пов'язаних із практичними аспектами викладання російської мови, педагогіки-практики інтуїтивно, враховуючи потреби учня, запроваджували комунікативні ідеї, які випередили комунікативний напрям у вітчизняному мовознавстві. Вони зосередилися на формуванні вмінь читання (Я. К. Грот, І. О. Бодуен де Куртене, М. К. Кульман,

О. Д. Алферов), роботи з текстом (І. І. Срезневський, Л. І. Поліванов, Д. М. Овсяніко-Куликовський, Є. С. Істріна), культури мовлення учнів (Ф. І. Буслаєв, К. Д. Ушинський, Л. І. Поліванов, М. Ф. Бунаков) та вдосконаленні й розвитку усного та писемного мовлення (К. Д. Ушинський, В. П. Шереметєвський, В. І. Чернишов, М. О. Рибнікова), орфографічної грамотності (В. О. Богородицький, Ф. Ф. Фортунатов, Д. М. Овсяніко-Куликовський, Д. М. Ушаков) тощо.

Саме в цих питаннях методисти відображають своє розуміння важливості мови, прагнення пізнати її й необхідність оволодіння нею учнями та усвідомлюють свою роль у цьому процесі навчання й виховання.

Ствержуючи, що навчати треба дітей “для життя, яке воно є” [1, с. 123], вони наполягали на необхідності побудови навчального процесу на “вивченні живої мови”, бо саме вона вводить дитину “в світ народної думки, народного почуття, народного життя, у галузь народного духу” [8, с. 16]. Завдання вчителів-словесників у тому й полягає, щоб “викликати в учнів свідоме ставлення до явищ, які існують у тій мові, котрою вони думають і говорять” [5, с. 212].

Багато практичного досвіду накопичено педагогами й щодо вдосконалення навичок читання. К. Д. Ушинський, говорячи про розвиток мовлення, звертав увагу на вдосконалення навичок роботи з книгою: слід “привчити дитину до розумної бесіди з книгою” [7, с. 399]. В. І. Чернишов розробив навіть систему рекомендацій для вдосконалення навичок виразного читання (Читай так, як говориш. Читай своїм власним голосом. Читай просто, природно. Дотримуйся при читанні розділових знаків. Ясно й виразно розділяй слова. Умій підвишувати і знижувати свій голос. Старайся зрозуміти та передати те почуття, яке виражено письменником тощо).

М. К. Кульман до цього виду роботи додає ще деякі вимоги “зовнішнього та внутрішнього характеру: із зовнішнього боку воно (читання – М.В.) повинне бути правильним, із внутрішнього – свідомим. Крім цього, воно має бути виразним, тобто відповідати відомим технічним, логічним та художнім прийомам” [5, с. 281]. Методист поетапно розглядає систему роботи, детально окреслюючи всі ключові моменти: читання твору, лексичний розбір, засвоєння логічного боку твору, головної думки. Супроводжує їх детальними рекомендаціями вчителю-словеснику, оскільки вважає, що з пояснювальним читанням тісно пов’язане “вироблення усного літературного мовлення учня” [5, с. 284].

Отже, виявлено, з одного боку, тісну взаємодію лінгвістики й педагогіки в розв’язанні питань “чому” навчати дітей, а з іншого боку – і самостійність методистів щодо того, “як” навчати. Л.В. Щерба так описав цю взаємодію: “як завжди і скрізь, практика стимулює теорію”, однак “розвинена лінгвістична теорія не тільки обґрунтовує прагнення окремих практиків, а й “запліднює” їхню думку, відкриваючи їм нові обрії” [9, с. 13]. Проте, незважаючи на таку близьку взаємодію лінгвістичної теорії та практики викладання російської мови, педагоги хоча і йшли попереду в практичних питаннях, все ж залишались у полоні лінгвістичних теорій, які “абстрагувалися від умов ... використання” [2, с. 173] і були орієнтовані на вивчення російської мови як формальної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев // *Преподавание отечественного языка : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов по спец. “Рус. яз. и лит.”]*. – М. : Просвещение, 1992. – С. 25–479.
2. Герасимов В. И. Прагматика устного общения / В. И. Герасимов, С. А. Ромашко // *Звучащий текст : сб. научно-аналитических обзоров*. – М. : ПИК ВИНТИ, 1983.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с.
4. *Лингвистический энциклопедический словарь* / [гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. *Методика преподавания русского языка : хрестоматия* / [сост. М. С. Лопатухин]. – М. : Госуд. уч.-пед. изд-во МП РСФСР, 1960. – 483 с.
6. Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / И. И. Срезневский // *Русское слово : Избр. труды: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2101 “Рус. яз. и лит.”* / сост. Н. А. Кондрашов. – М. : Просвещение, 1986. – С. 103–161.
7. Ушинский К. Д. *Руководство к преподаванию по “Родному слову”* / К. Д. Ушинский // *Педагогические сочинения : в 6 т.* – М. : Педагогика. – Т. 4. – 1989.
8. Ушинский К. Д. *О первоначальном преподавании русского языка* / К. Д. Ушинский // *Педагогические сочинения : в 6 т.* – М. : Педагогика, 1988– . – Т. 4. – 1989.
9. Щерба Л. В. *Преподавание иностранных языков в средней школе* / Л. В. Щерба // *Преподавание языков в школе : Общие вопросы методики : учеб. пособ. [для студ. филол. факультетов]* – СПб. : Филол. ф-т СПбГУ; М. : Академия, 2002.

Э. С. Велишаева

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КЛИШИРОВАННЫХ ВЫРАЖЕНИЙ

В процессе изучения семантики, структуры и стилистики клишированных выражений учащиеся сталкиваются с целым рядом вопросов, обусловленных спецификой составляющих значения и особенностей структуры данных единиц. Г. Л. Пермяков писал, что «... клише, как правило, представляет собой нечто цельное, хотя и состоит из нескольких вроде бы самостоятельных слов-компонентов. При этом общее значение клише, т. е. значение суммы его компонентов, не равно сумме их значений...» [8, с. 146]. Но все же, как отметила В. Н. Телия, значение фразеологизма «...будучи лексически опосредованным, сохраняет коннотации, связанные как с исходными значениями слов-компонентов, так и с образной основой фразеологизма» [12, с. 560]. Н. М. Шевченко пишет, что «...фразеологическая семантика имеет свою специфику в сравнении с лексической: у фразеологизма гораздо сильнее эмотивный, оценочный, образный компоненты, нежели у лексем (за небольшим исключением слов типа *петушиться*)» [11, с. 30], и что вся полнота семантики фразеологического оборота раскрывается в художественном тексте.

Однако в авторском употреблении клишированные единицы зачастую претерпевают трансформацию, причем изменения могут затронуть как семантику, так и структуру, способствуя тем самым созданию определенного стилистического эффекта.

Для семантизации клишированных единиц, наблюдения над их внутренней формой рекомендуется использование лингвокультурологического комментария. Подобного комментария требуют единицы, функционирующие как в общезыковом, так и в индивидуально-авторском употреблении. Анализ узуальных единиц наряду с этимологической справкой и пояснениями лингвокультурологического характера помогают учащимся проследить процесс лексикализации клише. Так, авторы монографии «Фразеология современного русского языка: лингвистические и методические проблемы» предлагают при работе с фразеологическим материалом провести предварительную подготовку, осуществляемую в три этапа: 1) пропедевтический, когда

семантизация фразеологизмов происходит путем «восстановления связи с первоначальным прямым значением компонентов при помощи устного логического собеседования и письменной работы (изложения) по микротексту, описывающему ситуацию, требующую употребления устойчивого словосочетания; 2) продвинутой: семантизация фразеологизма путем этимологического анализа...; 3) основной: семантизация фразеологических сращений при помощи исторического экскурса...» [1, с. 115]. Таким образом, лингвокультурологический комментарий облегчает процесс понимания и усвоения и способствует выработке навыка уместного употребления фразеологизма в устной и письменной речи.

Лингвокультурологический комментарий к авторским образованиям способствует пониманию значения окказионализма, объясняет причину преобразования, т. е. поясняет замысел мастера слова, толкует появление стилистического оттенка.

Рассмотрим примеры использования лингвокультурологического комментария при семантизации отдельных фразеологических единиц из произведений В. Набокова.

Устойчивость фразеологизмов способствовала сохранению в их составе «обесмысленных» слов, как в следующем примере из «Подвига»: «...одной из самых сладостных и жутких грез Мартына была темная ночь в пустом, бурном море, после крушения корабля, – **ни зги не видать**, и он один, поддерживающий над водой креолку, с которой накануне танцевал танго на палубе (6, с. 166).

Традиционное толкование непонятого слова «зга» в этом обороте – «тропинка», «дорожка». По В. И. Далю, «зга» – «тьма», либо «малость чего». Однако Г. И. Магнер подвергает это сомнению. В своей работе, посвященной исследованию происхождения слова «зга», ученый перечисляет известные определения, такие как «тропа», «путь», «искра», «свет», «ближайший, наиболее различимый в темноте предмет», и наконец, обосновывает свое понимание слова «зга» как «хворостина, прутик». Слово возникло путем фонетических преобразований от «стега», сохранившегося в глаголе «стегать». Тенденцию использовать название этого орудия (или сходных с ним по функции) для обозначения степени темноты исследователь прослеживает и в других

славянских языках. В качестве примера приводится и отрывок из Н. В. Гоголя: «*Что мошенник, по какой дороге едешь*», – сказал Чичиков. «*Да что ж, барин, делать, время-то такое, кнута не увидишь, такая потьма*» [2, с. 22-32]. Однако, вне зависимости от истинного значения слова, оно в составе фразеологизма воспринимается и трактуется как «ни – чего» («ни – зги»).

Обратимся к другому примеру: «*Идея подбирает только топорище, человек волен топор доделать – и применить. Впрочем, повторяю: я плохо разбираюсь в том, что государству полезно, что вредно, и почему случается, что кровь с него сходит, как с гуся вода*» (4, с. 386).

При толковании этого выражения следует отметить, что фразеологизмы, как древние устойчивые образования, сохранили формулы бытовой магии, родившиеся из наблюдений за явлениями природы, животными, птицами. Наблюдения над тем, что вода не смачивает оперения водоплавающей птицы и стекает, вылились в устойчивое сравнение, которое в результате переосмысления приобрело значения: «1. кому. Нипочем, безразлично; не производит никакого впечатления, никак не действует на кого-либо; ничего не делается кому-либо. 2. с кого. Легко, быстро, бесследно исчезает, забывается и т.п. что-либо кем-либо». [10, с. 73]. На параллелизме «природа – человек» построены знахарские заговоры типа «Как с гуся вода, так с (имярек) хворь и беда», или в другом примере «С гуся вода, а с тебя, мое дитяtko, вся худоба» [3, с. 87].

Культурные коннотации прослеживаются и в авторских новообразованиях. Так, по аналогии с существующими фразеологизмами, В. Набоков создает выражение «*строить балаганы на крови*» («Истребление тиранов»): «*Я не упоминаю здесь ни о чудовищных эпитетах, которыми досужие борзописцы, поставщики сенсаций, негодяи, строящие свои балаганы на крови, считают нужным меня награждать, ни о глубокомысленных рассуждениях психологического характера, до которых охочи фельетонисты*» (5, с. 451). Этот трансформ основывается на использовании грамматической структуры двух фразеологических единиц: «строить воздушные замки», «строить на песке». В семантическом, стилистическом, и шире, – в культурологическом плане фразеологизм построен на совмещении

несовместимых понятий: «балаган» – «на крови». Так, «балаган» по определению «Словаря русского языка» – это: «1. Временная лёгкая деревянная постройка для ярмарочной торговли, жилья, зрелищ и т.п. (устар.). 2. Старинное народное театральное зрелище комического характера с примитивным сценическим оформлением. 3. *перен.* Нечто грубое, шутовское, пошло-несерьёзное (разг.)» [7, с.35]. В. С. Филиппов прослеживая расширение семантики этого слова, приводит несколько толкований: «временная легкая постройка (шалаш, шатер, сарай) для различных надобностей»; «Временное сооружение (постройка на открытом воздухе) для массовых театральных зрелищ с площадкою для клоунских выступлений, комических сцен и т.п., сопровождаемых незатейливой музыкой» [9, с. 147-148]. Исследователь делает вывод о том, что второе значение со временем вытесняет первое, и пишет, что «... слова *балаган* и *балаганный* стали нарицательными и обозначают все грубое, трескучее, шутовское, пошлое...» [9, с. 149]. Для Набокова ведущими определениями здесь являются слова «примитивный», «пошлый». Тогда как существует религиозная традиция строить храмы «на крови», т. е. на месте гибели невинно убиенных: мучеников, пострадавших за веру, воинов, павших на поле брани. Однако это соположение низменного и высокого в свойственной Набокову манере превращается в сарказм. Ведь таким образом о журналистах, наживающихся на сенсационном убийстве, говорит человек, который это убийство и совершил («Отчаяние»).

В творчестве В. Набокова потенциальные фразеологизмы создаются на основе общеязыковых. В отдельных случаях исходная форма считывается без труда в силу своей воспроизводимости в речи. Например, носителю языка хорошо знакомы такие клише как «слеп как крот», «глух как тетерев», «глуп как пень/пробка». В романе «Дар» мы встречаем такой окказионализм: «*Он был слеп как Мильтон, глух как Бетховен, и глуп как бетон*» (5, с. 282). Прием нанизывания клише всегда создает яркий стилистический эффект. Вышеупомянутый пример интересен также тем, что в нем стилистический контраст создается при помощи столкновения образов реальных исторических лиц – английского поэта Джона Мильтона и немецкого композитора Людвиг ван Бетховена и (!) – строительного материала. Факты биографии известных деятелей (с годами Мильтон

дійсно осліп, а Бетховен оглох) сополагаються с тезисом о «глуposti» бетона. Алогичность такого ряда способствует созданию яркого образа, но «производящая основа» этого потенциального фразеологизма остается прозрачной.

Итак, использование лингвокультурологического комментария при анализе значения и употребления фразеологических единиц в художественном тексте способствует лучшему усвоению семантики клишированных единиц, дает представление об их валентности, тем самым способствуя активному употреблению в разговорной речи, и, самое главное, расширяет знания в области быта, культуры, истории и особенностей менталитета русского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джусупов М. Фразеология современного русского языка : лингвистические и методические проблемы / Джусупов М., Кудакакаева А. З., Мажитаева Ш. – Ташкент : Фан, 2008. – 223 с.
2. Магнер Г. И. Этимология фразеологизма «ни зги не видно» // Этимологические исследования ; вып. 8 / Магнер Г. И. – Екатеринбург, 2003. – С. 22–32. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ec-dejavu.ru/z/Zga.html>.
3. Мокиенко В. М. В глубь поговорки / Мокиенко В. М. – М. : Просвещение, 1975. – 174 с.
4. Набоков В. В. Истребление тиранов / Набоков В. В. // Собрание сочинений в четырех томах. – М. : Правда, 1990. – Т. 4. – 478 с.
5. Набоков В. В. Машенька / Набоков В. В. // Собрание сочинений в четырех томах. – М. : Правда, 1990. – Т. 3. – 479 с.
6. Набоков В. В. Отчаяние / Набоков В. В. // Собрание сочинений в четырех томах. – М. : Правда, 1990. – Т. 2. – 446 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 60000 слов и фразеологических выражений ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – [25-е изд., доп.]. – М. : «Оникс», «Мир и Образование», 2007.
8. Пермяков Г. Л. К вопросу о паремиологическом минимуме языка (на материале русских народных изречений) / Пермяков Г. Л. // Основы структурной паремиологии. – М. : Восточная литература, 1988. – С. 143–169.
9. Филиппов В. С. Балаган / В. С. Филиппов // Русская речь. – 1979. – № 2. – С. 147–149.
10. Фразеологический словарь русского языка : свыше 4000 словарных статей / сост. Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров ; под ред. А. И. Молоткова. – [3-е стереотип. изд.]. – М. : Русский язык, 1978. – 543 с.
11. Шевченко Н. М. Фразеологический словарь русского языка / Шевченко Н. М. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Бишкек : КРСУ, 2007. – 541 с.
12. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / ил. ред. В. Н. Ярцева. – [2-е изд.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

М. В. Галушко

ТЕМА ТРАНСФОРМАЦІЇ ОБРАЗУ ПРИРОДИ У РАННІХ ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ Й.-В. ГЕТЕ У ПРАКТИЦІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Поетична творчість Й.-В. Гете вивчається учнями 8-9 класів загальноосвітніх шкіл і студентами ВНЗ, майбутніми викладачами зарубіжної літератури. Запропонований літературознавчий і методичний фактаж стане у нагоді вчителям світової літератури і, особливо, у професійній підготовці викладача зарубіжної літератури.

Значну частку поетичного доробку митця складають поетичні твори, написані протягом трьох періодів (юність та молоді роки життя письменника).

Ранні поетичні твори письменника (1767–1769) написані в дусі анакреонтичної лірики. Вірші цього періоду характеризуються простотою сприйняття світу, глибиною почуттів, пристрасною.

Для лірики Гете періоду «Бурі і натиску» (1770–1776) є визначним органічне злиття ліричного героя з природою («Подорожній», «Пісня Магомета»). Митець звертається до міфологічних образів, осмислюючи їх у дусі штюрмерських бунтарських настроїв («Пісня подорожнього в бурю», монолог Прометея із незавершеної драми). Перебуваючи під впливом творчості поетів «Бурі і натиску» та руссоїстського кордоцентризму молодий поет змішує у своїх творах риси просвітництва, сентименталізму тощо.

Наступний період (1776–1785) став переломним у творчості Гете. У цей час письменник переглядає принципи революційного протесту «Бурі і натиску», утверджується на позиціях гуманізму, експериментує з ідеями веймарського класицизму. Язичницько-матеріалістичне світосприйняття автором античної культури найяскравіше відбилосся у «Римських елегіях». У баладі «Коринфська наречена» Гете протиставляє життєтвердне язичництво аскетичному християнству. [5]

Лірика Гете життєрадісна та життєлюбна, позначена любов'ю до природи, натхненністю, її оспівуванням та обожненням. У поезії знаходять місце і почуття, і, водночас, розуміння природи. Поет змаловав почуття людини, що заслуговують на співпереживання. Природа у ліриці митця живе, духмяніє, розквітає усіма барвами життя.

У ранніх поетичних творах Гете природа:

- постає перед читачем чарівною, барвистою, життєдайною;
- є еталоном гармонійності і довершеності;
- у всіх своїх проявах дружня і по-материнському турботлива;
- відповідає умовам персонажів, або підкреслює їх, надихає, створює умови для покращення самопочуття, настрою і т. д.;
- є колискою життя, установлює і підтримує логічний і гармонійний порядок у світі.

У поезії «Дика троянда» (1771) образ природи уособлює «троянда у чистому полі». Поет натхненно описує захоплення хлопчика чудовою квіткою. Троянда манить його своїм ароматом та красою. Хлопчик чомусь хоче забрати її з собою, привласнити. Йому не відомо, що вона може бути гарною і пахучою тільки у чистому полі.

Ситуація у тогочасній Європі вповні нагадує сюжет вірша. Промисловість вперше проявила свою ненаситність. Економіка і виробництво почали бездумно і неощадливо споживати і привласнювати природні блага і багатства.

Відсутність «троянди у чистому полі», винищення чарівного природного довкілля, брак доброти і краси у серці, чуйності і співпереживання – страшніше уколу колючки.

Природа, уособлена у чарівній троянді, прекрасна по своїй суті. Її краса створена для всіх: і митців, і критиків, і звичайної дитини. Адже нею захоплюється хлопчик, який напевно не дуже добре знається поняттях «прекрасного» і «довершеного».

Окрім краси природа у поезії знає також як захистити себе. «Хлопче, – каже троянда, – уколу тебе, щоб пам'ятав ти мене!». Вона попереджає хлопчика про колючки, тим самим турбуючись про недоросле, не розумне людське дитя. Природа установлює і підтримує логічний і гармонійний порядок у світі, створивши гарну, але колючу квітку.

Червона троянда – водночас і самодостатня, бо не потребує нічого для свого існування, і вразлива, бо не може існувати без коріння – це також символ першого кохання, палкого, яскравого, небезпечного для хлопчика. Ще у образі троянди можна помітити прекрасну дівчину у червоній сукні.

Студентам доцільно запропонувати такі запитання:

- Чому, на вашу думку, хлопчик зриває квітку?
- Чому автор оживлює троянду, дає їй голос?
- Які відчуття викликає поезія?

- Вкажіть на особливості розкриття образів хлопчика і троянди у вірші «Дика троянда».

У «Нічній пісні подорожнього» (1780) лише 8 рядків, але митець зумів змалювати увесь навколишній світ: і верховини, і дерева, і землю. Поет поміщає до великого світу і беззахисних пташок, які теж мають своє місце у лоні матінки-природи. На підтвердження особливої турботливості природи автор звертається до подорожнього зі словами «зачекай трохи, втомишся – відпочинеш і ти».

Для читача є зрозумілою метафора «шлях – життя людини». З іншого ж боку, мандрівка скоро закінчиться і подорожній справді зможе відпочити після важкої дороги. І цього разу насичена проблематика поезії не затіняє опису природи, у якому панує злагода, тиша, гармонія.

Під час обговорення «Нічної пісні подорожнього» Й.-В. Гете слід зупинитися на розгляді таких запитань:

- Хто такий подорожній?
- Чому він втомився?
- Яких рис надає автор природі?
- Яке місце відводиться для людини у поезії?
- Завдяки чому досягається рівновага у душі подорожнього та читача?

Серед більш пізніх поетичних творів Й.-В. Гете чільне місце посідає балада «Вільшаний король» (1782). Автор вдається до переробки фольклорного матеріалу. Художньої форми набуває забобонний страх людини перед ворожими силами природи, таємничими міфічними істотами тощо. Мотив балади запозичений автором з датської легенди, де образ злого духа називається Вільшаним королем, або королем Ельфів.

Балада «Вільшаний король» викликає надмір відчуття страждання, хворобливості, містичного жаху, пов'язаного із хижим, зловісним природним оточенням. Батько і син поспішають додому в сутінках, у заболоченій лісистій місцині, де реальні предмети та явища набувають казковості, алегоризму. Силуети вільх і верб, що супроводжують їх на шляху, за народними переказами, ховають духів заболочених місцин. Ті істоти, що живуть тут, мають смертоносну, містичну силу і є вкрай небезпечними для людей. Населення цих місць добре знає, що свіжий зріз пагона вільхи червоніє, «стікаючи» кров'ю.

Глибоко у народних віруваннях і переконаннях знаходять своє тлумачення і символізм інші образи балади:

- ніч – стихія злих сил, несвідомого і непізаного, нерозвинених можливостей;
- вітер – символ невловимості, неусвідомленості, руйнації й оновлення; дух

(подих) Всесвіту (вітер, за легендами, – місце перебування багатьох духів, душ померлих);

- туман – символ блукання і невизначеності шляху;

- верба – символ печалі, туги, трагічної долі;

- вільха (низинне дерево) – символ поєднання в одне ціле двох стихій – води і землі.

[2; 167]

Особлива майстерність автора проявляється у поєднанні планів сприйняття оточуючого батька і сина світу. Гете протиставляє почуття, уяву і здоровий, відсторонений від них глузд, поділяючи думку ще одного видатного просвітника, англійського філософа Дж. Локка що почуття – це «примара розуму».

У баладі тісно переплітаються реальний та ірреальний світи, відбувається драматичне зіткнення двох начал: реального і фантастичного, життя і смерті, відчаю й надії, буденного та непересічного. Це переплетення відображає два погляди на один і той же предмет чи явище: цар – туман, заманювання вільшаного короля – коливання гілля, дочки лісового царя – верби.

Батько і син по-різному сприймають світ. Дорослий чоловік не вірить у дива, міфічні образи, його світосприйняття відзначається врівноваженістю, поміркованістю, раціоналізмом (ознака Просвітництва). Боротьба за душу дитини точиться у ній самій. Протистояння життя і смерті, добра і зла і т. д. виходять за межі свідомості однієї людини. Дитина уособлює людство, що не знайшло гармонійних стосунків з природою, зі світом, із самим собою.

Велика сила природи, що з материнською турботою охороняла хлопчика з трояндою та нічного подорожнього, більше не переймається долею маленької, беззахисної людини. Людина свідомо гине у власних протиріччях. Нонконформізм, що притаманний молоді, виводить на поверхню глибинне підсвідоме, де Природа-мати (з усіма ознаками жінки і матері) випускає на волю ще одне хтонічне чудовисько.

І справді, Вільшаний король Гете багато в чому нагадує образ античного бога Пана. По-перше, як Пан, так і Вільшаний король опікуються лісом, живуть у лоні природи, є малопримітними, але небезпечними істотами. По-друге, автор не надає Вільшаному королю ніяких характеристик, крім корони і хвоста («Den Erlenkönig mit Krön und Schweif» – «він у короні, хвостатий пан» (у перекладі М. Рильського)). В античній міфології бог Пан теж був з хвостом. По-третє, обоє одночасно представлені в реаліях матеріального світу (опівденний крик Пана – панічний жах, уособлення Природи; болісні обійми Вільшаного

короля – напад хвороби) і духовного:

- Пан уособлює нестримну силу, перетворювальну енергію первісного хаосу до природної гармонії;

- Вільшаний король уособлює «темну» сторону світобудови – кругообіг живої матерії в природі, закінчення циклу життя смертю; його поява призводить до розкриття екзистенціальних питань циклічності буття і небуття. Гете показав середньовічне протистояння людства і природи й водночас потяг їх до злиття.

Образ Природи у баладі ототожнюється з образом старозавітного бога. Вони – вершители долі людей і всього живого, але вони не зацікавлені в цьому. Можливо вони взагалі не помічають страждання людини, з бароковою позицією «людина піщинка у всесвіті». Можливо вони не є свідомою субстанцією. Це твердження впливає з авторського задуму передати страждання людям, без заклику до вищих сил втрутитися у несправедливий і не гуманний перебіг подій у впорядкованому Розумом світі.

Цілісне враження студентів від твору доречно обговорити у формі бесіди. Зокрема, можна розглянути такі запитання:

- Який настрій у вас викликала ця балада?

- Опишіть емоції, які виникли після прочитання балади.

- Що, на вашу думку, лежить в основі дискомфорту, спричиненого баладою?

- Чи відчували ви співпереживання батьку, сину?

- Чи очікували ви такої розв'язки?

- Чому, незважаючи на страждання, читач бажає повернутися до балади знову і знову?

- Чому, на вашу думку, балада подається у формі діалогів? Що це – задум автора, чи просто випадковість?

- У чому полягає новаторство Гете-лірика (на основі поезій та балади «Вільшаний король»)?

Отже, у ранніх поетичних творах Й.-В. Гете часто звертається до змалювання природи, виписує її образ за допомогою просторих пейзажних картин, або знаходить її прояв у маленьких чарівних речах. Поезії митця мають ускладнену проблематику, дозволяють декілька паралельних трактувань. Балада «Вільшаний король» як один із найяскравіших зразків поезії є проявом перелому у світоглядних та художніх засадах автора, що особливо помітно під час аналізу образу природи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артамонов С. Д. *История зарубежной литературы XVII- XVIII вв. : учеб. [для студ. пед. ин-тов по спец.*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ художніми текстами, їхнього аналізу та подальшого навчання у вищих навчальних закладах на спеціаліста філологічного напрямку.

Для досягнення мети навчання дисципліни «Світова література» необхідно вирішувати такі **основні завдання**:

- **навчати** школярів сукупності відомостей про вершинні явища світового літературного процесу, загальні закономірності його перебігу від найдавніших часів до сьогодення;

- **давати** їм літературознавчі поняття і терміни, необхідні для повноцінного аналізу й інтерпретації художніх текстів, а також розуміння головних закономірностей перебігу літературного процесу;

- **вчити** визначати національну своєрідність і загальнолюдську цінність творів світової літератури (у т. ч. у зіставленні з творами української літератури та інших видів мистецтва);

- **відпрацьовувати** навички розрізнення явищ класичної та масової культури;

- **розвивати** мислення школярів (образне, асоціативне, абстрактне, логічне тощо);

- **виховувати** в учнів повагу до духовних здобутків людства і, зокрема, українського народу; расову, етнічну, соціальну і релігійну толерантність водночас із принциповим нонконформізмом, здатністю формувати, формулювати й активно відстоювати власну точку зору, систему життєвих цінностей і пріоритетів, прагненням мати власне, ніким не нав'язане світобачення, зберігати й продовжувати кращі національні традиції, не сприймати культу сили й переваги матеріальних цінностей над духовними. [2]

Значна перевага програми профільного рівня для викладання світової літератури полягає у збільшенні навчального часу з 35 і 70 годин на рік (рівень стандарту і академічний рівень відповідно) до 105 годин. Це дозволяє заглибитися у пізнання художнього слова та аналіз, запропонованою програмою дисципліни, літературного доробку письменників.

Навчальний предмет «Світова література» викладається українською мовою. Водночас, за наявності необхідних умов, бажаним є розгляд художніх текстів мовою оригіналу, що допоможе учням краще осягнути іншомовний твір крізь призму власного сприйняття.

Оскільки на уроках світової літератури школярі ознайомлюються з художніми творами перекладного характеру, особливу увагу слід звернути на їх якість, на особистість перекладача, запропонувати найкращі переклади і вказати, у чому проявляються їх ціннісні характеристики.

№ 2101 «Рус. яз. и лит.» / Артамонов С. Д. – [2-е изд., дораб.]. – М.: Просвещение, 1988. – 608 с.

2. Давиденко Г. Й. *Історія зарубіжної літератури XVII- XVIII століття: навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.]. – [2-ге вид.] / Г. Й. Давиденко, М. О. Величко. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 292 с.*
3. *Зарубіжна література. 9 клас: Посібник-хрестоматія / упоряд. Б. Б. Щавурський. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2002. – 528 с.*
4. Ніколенко О. М. *Сучасний урок зарубіжної літератури: посіб. для вчителя / О. М. Ніколенко, О. М. Куцевол. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 288 с. – (Відкритий урок).*
5. <http://www.gete.velchel.ru/>.

О. В. Галушко

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ

Актуальність нашого дослідження зумовлена процесом профілізації старшої школи. Учні профільних класів – люди нової формації, у майбутньому успішні студенти вищих навчальних закладів і успішні працівники своєї галузі. Формування майбутнього філолога розпочинається на заняттях світової літератури у профільних класах. У процесі опанування учнями кращих зразків художнього слова, відбувається становлення світоглядних позицій, розвивається духовна, творча, інтелектуальна та емоційна активність людини, удосконалюються життєво важливі вміння та навички особистості.

Головною метою вивчення предмета «Світова література» є залучення школярів до найвищих досягнень світової літератури і культури, загальнолюдських і національних духовних цінностей, виховання естетичного смаку, високої читацької і загальної культури, вироблення імунітету проти низькопробних явищ масової культури. [2]

Окремо виділяється специфічна мета навчання дисципліни «Світова література». Для пропедевтичного курсу вона полягає у підготовці молодших школярів до повноцінного аналізу художніх текстів, що має місце у старшій школі та орієнтація учнів на обрання гуманітарного (філологічного) профілю навчання. Для старшої школи Міністерством освіти і науки розроблено три види навчальних програм. Зокрема, рівень стандарту, академічний та профільний рівні. Програма профільного рівня для 10 і 11 класів дозволяє сформувати в учнів необхідні знання, вміння і навички для повноцінної роботи з різними

Особливої актуальності у вивченні світової літератури у профільних класах старшої школи набуває ідея полікультурності. Створення культурного країнознавчого контексту – необхідна умова пошуку зв'язків між способом мислення, особливостями світосприйняття, менталітету, культурних надбань інших країн світу.

Сприймання художнього тексту інонаціональної культури дозволяє учню визначити особливості своєї культурної ідентичності, віднайти взаємозв'язки літератур різних народів світу, усвідомити факт взаємопов'язаності мистецького процесу з загальним розвитком культури і суспільства.

У цьому аспекті є важливим поняття «діалогу культур», що дозволяє сприймати світовий літературний процес як мистецьке відображення людського генія у всіх його проявах, що в кожному окремому випадку має ряд національних, регіональних, мовних, культурних та інших особливостей. Ознайомлення школярів з історичними й етнокультурними реаліями, формування культурної ідентичності і т. д. – не є основним навчальним завданням учителя світової літератури у профільній школі. Втім, без обговорення, доповідей учнів, пояснення учителя, презентацій та інших прийомів опрацювання фонових знань, іноді просто неможливо зрозуміти зміст художнього твору, своєрідності світосприйняття автора і його персонажів, історичні та етнокультурні реалії епохи в цілому.

З іншого боку, робота словесника направлена на формування в особі школяра гідного і свідомого громадянина України з усіма притаманними йому рисами.

На заняттях зі світової літератури необхідно формувати вдумливого читача – людини з розвиненим критичним мисленням, здатної оцінювати якість художнього тексту, розуміти себе і навколишній світ, апелювати до наукової термінології не втрачаючи зв'язку з емоційною, творчою, перетворювальною енергією художнього слова.

Вивчення світової літератури доцільно наповнювати новими методами, прийомами роботи, урізноманітнювати засобами навчання, активніше використовувати педагогічну технологію, комп'ютеризоване навчання, інтерактивні форми роботи.

Підвищують зацікавленість учнів, збільшують пізнавальну самостійність учнів та сприяють розвитку учнівської читацької культури та дослідницької діяльності нові типи уроків, зокрема урок компаративного та культурологічного аналізу, урок творчого читання,

інтегрований урок, урок-дослідження, урок-семінар, урок-диспут, урок-гра тощо. [1] Кожен із них вимагає дотримання умов обраного типу навчального заняття, поглиблення співпраці учителя та учнівського колективу, ретельної підготовки тощо.

Серед інтерактивних форм роботи на уроках світової літератури слід звернути увагу на навчальну взаємодію учнів у парах, мікрогрупах, групах, що здебільшого застосовується під час евристичної бесіди, диспутів, семінарів, різноманітних групових форм роботи, навчальних іграх, творчих завдань.

Головним тут має бути діалог, під час якого здійснюється передача та обробка навчального матеріалу, відбувається мотивація та організація діяльності: індивідуальної, групової та класної; виявляється рівень знань школярів. Завдяки діалогічній взаємодії учителя й учнів створюються навчальні умови для розгляду питань дискусії, обговорення, розвитку зв'язного різностильового мовлення (наукового, публіцистичного, художнього), інтелектуального і творчого зростання учнів тощо.

Особливим для проведення уроку світової літератури у профільній школі, що пов'язане в першу чергу з великою кількістю навчального часу є залучення різноманітних засобів навчання. Серед традиційних визначаємо комплект навчальних посібників (хрестоматія, критика, друкований робочий зошит), дошка, різноманітне канцелярське приладдя. Зручним і ефективним у класному користуванні є комп'ютерна та проєктувальна техніка, що дозволяє переглядати PowerPoint презентації, навчальні, наукові, та художні фільми, сприймати музичні та інші твори мистецтва, репродукції картин, здійснювати онлайн подорожі до бібліотек, музеїв образотворчого та сучасного мистецтва, визначних та пам'ятних місць, приймати участь в онлайн конференція.

Простота та інтерактивність комп'ютерної техніки дозволяє виконувати індивідуальну чи групову творчу та пошукову діяльність, виконувати навчальні завдання з розташування окремих елементів тексту, вписування навчальної інформації в когнітивні схеми, структурувати інформацію, виконувати самостійні та контрольні тестові роботи з отриманням миттєвої відповіді, за вказівкою вчителя можливістю переглянути і виправити в них свої помилки, самостійно обирати для виконання завдання рубрики запитань, рівні складності тощо.

До вчителя світової літератури також висувуються нові вимоги:

- знання своєї дисципліни та уміння роботи з учням;
- реалізації усіх особливостей профільного навчання;
- творчий та гуманістичний підходи;
- широка ерудиція, високий науковий рівень та інтелектуальний потенціал;
- організаторські здібності та загальнолюдські якості (відкритість, чуйність, доброта, об'єктивність, вимогливість) тощо.

Отже, викладання дисципліни «Світова література» у профільних класах загальноосвітніх шкіл зазнає подальшого переосмислення. Здійснюється пошук шляхів вирішення навчальних задач, розглядаються види і форми роботи, методи, прийоми та засоби навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколенко О. М. *Сучасний урок зарубіжної літератури : посіб. для вчителя / О. М. Ніколенко, О. М. Куцевол. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 288 с. – (Відкритий урок).*
2. *Програма дисципліни «Світова література». 10-11 класи. Профільний рівень. Міністерство освіти і науки України. 2013 навчальний рік.*
3. Токмань Г. Л. *Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Токмань Г. Л. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с. – (Серія «Альма-матер»).*
4. Штейнбрук Ф. М. *Методика викладання зарубіжної літератури в школі : навч. посібник / Штейнбрук Ф. М. – К. : Кондор, 2007. – 316 с.*

Т.Г. Дементьева

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Язык является зеркалом культуры и её хранителем, а слово – вместилище знаний человека об окружающей его действительности. Лингвокультурологический подход к обучению иностранным языкам заключается в том, что обучение иностранному языку тесно связывается с использованием языка как средства познания мировой и национальной культуры, культуры страны изучаемого языка.

Одним из условий реализации лингвокультурологического подхода является использование культуроведческого материала, а также широкое использование аутентичных документов как одного из основных средств представления иностранной реальности. Знания культуры придают уверенность всем владеющим иностранным языком, дают возможность быть

полноправным участником межкультурной коммуникации, что предполагает понимание коннотативной окраски высказываний носителей языка, а также правильную интерпретацию событий при чтении газет, журналов, при просмотре фильмов и телепередач. Знакомая студентам/специалистам с национальной культурой разных стран, преподаватель направляет их внимание на родную культуру. Здесь мы можем говорить о сопоставительном лингвокультуроведении. Возможность сравнения реалий своей страны с реалиями страны изучаемого языка позволяет наиболее четко воспринять особенность и неповторимость своей культуры, осознать ее место и назначение в мировой культуре.

Аутентичные материалы не только поднимают мотивацию обучающихся, но являются богатым источником для изучения иностранного языка. В качестве аутентичных документов могут выступать аутентичные тексты; записанные на диск диалоги, ситуации общения, взятые непосредственно из жизни страны изучаемого языка; теленовости, видеофильмы-репортажи, учебные видеофильмы, художественные фильмы на иностранном языке.

Внедрение информационных технологий продиктовано реалиями современного общества, где доступ к информации и умение оперировать данными приобретает огромное значение. К информационным относятся технологии, основанные на применении мультимедийных средств: аудио и видеоносителей, телекоммуникаций и Интернета. Поэтому их ещё можно было бы называть мультимедийными. Использование информационных технологий при обучении иностранным языкам способствует повышению его интенсивности и эффективности, т.к., имея более обширный арсенал средств, они способны активизировать интересы и эмоции обучающихся, их мотивацию и, тем самым, заставить более эффективно функционировать мышление и память. В результате происходит взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие обучающихся как средство и результат формирования поликультурной многоязычной личности [3, с. 30].

Работа с учебными видеофильмами в преподавании иностранных языков ставит целью прежде всего развитие у обучающихся навыков аудирования и говорения, а также формирование социокультурной компетенции. Как составная часть современных коммуникативных процессов, телеречь моделирует речевое поведение

человека.

Видео является одним из способов интенсификации учебного процесса по овладению иностранным языком. Отличительной чертой видеоматериалов является то, что они представляют процесс коммуникации в звуковом и визуальном формате, кроме того, при необходимости возможно и текстовое сопровождение видеоряда. При работе с видеоматериалами обучающиеся имеют возможность восприятия как лингвистических аспектов, так и паралингвистических: выражение лиц, жесты, сопровождающих акт коммуникации. Поэтому использование видеоматериалов при обучении иностранным языкам имеет огромное значение для повышения эффективности процесса.

В зависимости от цели применения на уроках иностранного языка все обучающие видеоматериалы можно разделить на следующие виды:

- предъявляющие языковой материал (грамматический, лексический),
- представляющие страну и её культуру,
- фабульные,
- раскрывающие определённую тему.

При работе с видеоматериалами *алгоритм подготовки преподавателя* строится следующим образом:

- необходимо учесть уровень языковой подготовки студентов/слушателей,
- установить временные рамки предъявления видеоряда,
- определить цель использования видео,
- разработать комплекс упражнений и заданий с учётом этапа просмотра и цели применения видеоматериала.

В качестве примера приведем опыт работы с учебными видеофильмами по теме «У врача». Данная тема заявлена в рубрике «Практика устной и письменной речи» в образовательной программе повышения квалификации «Иностранный (французский) язык в профессиональной деятельности специалиста» (II уровень базовый) на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов ИПКиПК УО «Минский государственный лингвистический университет». Изучение лексического материала темы проходит с опорой на диалоги учебника Г. Може «Ускоренный курс французского языка» [2], грамматического материала – с опорой на систему упражнений учебно-методического пособия Т.Г.Дементьевой [1]. Изучение темы

продолжается просмотром фильма «SOS Médecin» из учебного видеокурса «Bienvenue en France» и заканчивается ролевой игрой «У врача».

Видеокурс «Bienvenue en France» сочетает несколько аспектов: это фабульные фильмы, раскрывающие определённую тему и одновременно предъявляющие языковой материал (грамматический и лексический). Каждый урок видеокурса представлен в учебнике А. Монри-Гоарен [7] в виде досье, которое включает: 1) иллюстрированную транскрипцию эпизодов фильма; 2) рубрику *Savoir Dire*, представляющую лексико-грамматический комментарий коммуникативных ситуаций фильма; 3) рубрику *Savoir Vivre*, включающую лингвострановедческую информацию, а также полезные практические советы по теме урока и фильма; 4) рубрику *Tests* (тесты), имеющие целью проверку усвоения лексического материала урока.

Работа с видео строится таким образом, чтобы наилучшим образом подготовить обучающихся к восприятию данного видеоматериала. Комплекс заданий и упражнений из рубрики *Savoir Dire*, предлагаемый *перед просмотром* видеофильма, обеспечивает подготовку к восприятию лексического наполнения видеоряда, обусловленного его основным тематическим содержанием. Упражнения способствуют тому, чтобы слушатели настроились на определённую тематику, могли распознать и понять предъявляемый материал. Во время просмотра видеоматериала выполняется ряд заданий, которые направляют внимание слушателей на ключевые моменты и облегчают понимание. В большинстве случаев непосредственно *перед началом просмотра* предлагается предугадать ответы, а затем проверить их правильность во время просмотра. Такой подход помогает и мотивирует восприятие материала. *После демонстрации*, упражнения из рубрики *Tests* направлены на то, чтобы закрепить языковой материал, представленный в видеосюжете. На заключительном этапе работы слушатели могут прочитать текст, содержащий дополнительную информацию по теме; обсудить лингвострановедческую информацию из рубрики *Savoir Vivre*, а также проблемы здоровья населения и пути их решения во Франции и в Беларуси.

Проблемы здоровья человека в современном обществе и преимущества здорового образа жизни являются предметом обсуждения на учебных занятиях слушателей,

повышающих квалификацию по французскому языку по образовательной программе «Иностранный (французский) язык в профессиональной деятельности специалиста» ((III уровень основной).

Данная тема является продолжением темы «У врача», но ее изучение проводится на базе нового лексического материала: «Civilisation en dialogues (niveau débutant)» [5], «Civilisation progressive du français (niveau intermédiaire)» [4], «Vocabulaire progressif du français (niveau avancé)» [6]. Видеоматериал, предлагаемый для просмотра и обсуждения по данной теме представлен видеосюжетами двух учебных видеокурсов «French Experience» и «Ma France».

Цель данных видеокурсов – изучение французского языка через английский язык. Эта оригинальная методика подачи материала предназначена для обучающихся, обладающих базовыми знаниями английского языка. Каждый фильм сопровождается комментариями («Ma France») и субтитрами на английском языке («Ma France», «French Experience»).

Эти видеокурсы отличаются по структуре и по способу представления материала. Для темы «Здоровый образ жизни» мы выбрали фильм «Forme et santé» («Форма и здоровье») видеокурса «French Experience». Лексический материал темы представлен в эпизодах фильма в рубрике Savoir dire и Savoir entendre (например, в ответах французов на вопрос журналиста «Comment rester en forme? - Как остаться в форме? Каким образом можно остаться здоровым?»). В рубрике Infos приводится интересная статистическая информация, касающаяся потребления лекарств и медицинских услуг французами. В эпизоде фильма в рубрике Rencontres речь идет о водолечении, о восстановлении здоровья посредством активизации физической нагрузки, сочетания традиционного лечения и занятий спортом, прогулок в горы, занятий аква-аэробикой и т.д. В следующем эпизоде данной рубрики нас знакомят с деятельностью врачей-волонтеров организации «Médecins Sans Frontières» («Врачи без границ»). Разнообразие тематики, оригинальная подача материала вызывают неизменный интерес у слушателей и являются предметом активного обсуждения фильма и дискуссий по данной теме.

Учебное занятие по теме «Здоровый образ жизни» может быть проиллюстрировано несколькими фильмами видеокурса «Ma France»: «Accrobranches», «La randonnée», «La pharmacie», «Les vacances», так как здоровый образ жизни

зависит не только от заботы о состоянии своего здоровья, но и от активного образа жизни, в том числе, от занятий спортом и от активного отдыха. Каждый фильм видеокурса «Ma France» состоит из трех частей, сопровождающимися лексическими комментариями. В первой части, как правило, представлен видеосюжет, раскрывающий основную тему фильма. Во второй части, в диалоге между журналистом и «персонажами» фильма уточняются некоторые особенности данной ситуации. В третьей части фильма журналист предлагает игру участникам видеосюжета.

В каждом фильме видеокурса происходит «живой» диалог в обстановке максимально приближенной к реальным условиям иноязычного общения, что делает работу с данными фильмами чрезвычайно эффективной при обучении правилам иноязычного речевого этикета и помогает знакомить с обычаями и традициями страны изучаемого языка, ее культурой и историей, что способствует формированию и совершенствованию социокультурной компетенции обучающегося.

Работа с видеофильмами состоит из трех этапов: преддемонстрационного, демонстрационного и последдемонстрационного.

На преддемонстрационном этапе объясняются лингвострановедческие реалии, даются общие сведения о содержании видеосюжета. Просмотр предваряется общим вопросом о содержании сюжета, обучающимся предлагается предугадать ответ на него, что стимулирует их интерес, нацеливает на поиск необходимой информации.

Демонстрационный этап подразделяется на два подэтапа: первый и второй просмотры. После первого просмотра следует обсуждение ответов на поставленный вопрос. После второго просмотра задаются более детальные вопросы, уточняющие содержание сюжета, предлагается озвучить видеоряд при выключенном звуке или стоп-кадре.

Содержание работы *на последдемонстрационном этапе* зависит от жанра видеосюжета (блок новостей, тематические репортажи, видеозарисовки) и может включать беседу или сообщение по просмотренному сюжету с выражением отношения обучающихся к сюжету, драматизацию сюжета и/или ролевое озвучивание с переносом на повседневную жизнь обучающихся и их профессиональную деятельность. На данном этапе возможно заключительное обсуждение

всей темы в формате «круглого стола».

Аутентичность видеосюжетов, создание в аудитории обстановки максимально приближенной к реальным условиям иноязычного общения стимулируют интерес обучающихся и способствуют развитию навыков и совершенствованию умений иноязычного общения. Обучающий потенциал подобных видеосюжетов заключается в создании на занятиях естественной среды иноязычного общения. Слушатели попадают в реальные условия восприятия аутентичной иноязычной речи на слух. Как известно, аудирование является наиболее сложным в овладении видом рецептивной речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку. Взрослые обучающиеся констатируют, что восприятие иноязычной речи на слух вызывает у них наибольшие затруднения. Использование видео в учебном процессе является одним из эффективных способов развития и совершенствования навыков аудирования за счет подкрепления аудиоматериала видеорядом. Динамизм, наглядность видеосюжетов паралингвистические средства облегчают задачу восприятия иноязычной речи на слух. Лингвострановедческие знания, которыми овладевает взрослый обучающийся при изучении иностранных языков, являются предпосылкой и гарантией его будущей успешной межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дементьева Т.Г. *Французский язык для начинающих : учеб.-метод. Пособие: в 4 ч. – Ч.2 / Дементьева Т. Г. – Минск: МГЛУ, 2008. – 171 с.*
2. *Може Г. Ускоренный курс французского языка / Г. Може, М. Брюезьер ; рус. версия Т.Ю. Загряжской. – [5-е изд.]. – М. : Айрис-пресс, 2011. – 352 с.*
3. Соловьёва О.А. *Использование информационных технологий в процессе совершенствования иноязычных грамматических навыков у учащихся старших классов / О.А. Соловьёва // «Замежная мовы у Рэспубліцы Беларусь». – 2008. – № 3. – С. 30–34.*
4. *Civilisation progressive du français avec 400 activités (niveau intermédiaire). – Paris : CLE International, 2004. – 189 p.*
5. *Grand-Clément, O. Civilisation en dialogues (niveau débutant) / O. Grand- Clément. – Paris : CLE International, 2010. – 128 p.*
6. *Miquel C. Vocabulaire progressif du français (niveau avancé) / C. Miquel. – Paris : CLE International, 2004. – 192 p.*
7. *Monnerie-Goarin A. Bienvenue en France / A. Monnerie-Goarin, F. Hussenot-Jakubowski, M. Goarin. – Paris : Les éditions Didier, 1991. – 159 p.*

О. М. Дячкова

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ З ПРОТИПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасні умови, посилення процесів глобалізації, інформатизації та розвиток міжнародних відносин ставлять нові вимоги до якості освіти, що передбачає підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах іншомовного середовища. Ідеї європеїзації в освіті знайшли своє відображення в цілях, поставлених в рамках Болонського процесу: гармонізація систем освіти та створення загального освітнього простору спрямовані на розвиток європейського світогляду, який уможливить здійснювати ефективний міжкультурний діалог і сприятиме мобільності між країнами Європи як на ринку праці, так і всередині вітчизняної освітньої системи.

Розвиток міжнародно орієнтованої особистості відбувається за рахунок підвищення рівня володіння професійною іншомовною компетентністю (здатність до ефективної, повноцінної професійної іншомовної комунікації). Іншомовна підготовка випускників немовного навчального закладу стала одним із провідних завдань сучасної вищої школи. Особливе місце в процесі професійної підготовки фахівців з протипожежного захисту належить оволодінню іноземною мовою та забезпеченню можливості її використання в майбутній професійній діяльності.

Ключовий документ, який започатковує кардинальні зміни у розвитку європейської вищої освіти (Болонська декларація, 19 червня 1991р.) визначає компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутнього фахівця будь-якої галузі серед пріоритетних, як такий, що акцентує увагу на результаті освіти та не лише на засвоєних знаннях, а на здатності людини продуктивно діяти в професійній ситуації. Ідеї компетентнісного підходу як принципу освіти розглядаються в роботах І. Зимньої, Е. Зеєр, В. Кальней, В. Краєвського, О. Овчарук, О. Пометун, С. Шишова, А. Хуторського та ін.

З точки зору компетентнісного підходу основною метою професійної підготовки є формування компетентного фахівця, який володіє фаховими знаннями, уміннями та навичками на достатньо високому рівні, здатного якісно та професійно виконувати службові обов'язки. Успіх професійної кар'єри майбутнього фахівця та

реалізація отриманих умінь і навичок у практичній діяльності залежить від його професійної підготовки.

Використання компетентісного підходу в професійній підготовці фахівців передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей особистості.

Базовими поняттями компетентісного підходу в освіті є «компетенція» та «компетентність». Аналіз вивчення наукових праць (Н. Бібік, І. Зимня, В. Клочко, О. Овчарук, О. Пометун, М. Прадівляний, А. Хуторський та ін.) дає змогу зробити висновок про те, що ці поняття (категорії) не мають чіткого розмежування, дуже близькі за значенням і часто ототожнюються. Відповідно до Енциклопедії освіти Академії педагогічних наук «компетенція» — це соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки майбутніх фахівців, необхідна для їх якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенції є «компетентність» (лат. *competentia* — коло питань, в яких людина добре розбирається), і розуміється як набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню майбутніх фахівців у життя сучасного суспільства [2, с. 408–409].

На думку, Н. Бібік, «компетенція» сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність». Крім того, науковець пропонує ці поняття передати через усталені визначення «комплекс умінь», «умілість», «готовність до ...», «здатність до ...» [1, с. 47].

І. Зимня трактує «компетентність» «як інтелектуально і особисто обумовлений досвід соціальної та професійної життєдіяльності людини, який базується на знаннях» [3, с. 13].

О. Овчарук визначає «компетентність» як набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню визначених стандартів у галузі професії або виду діяльності [4, с. 19].

О. Пометун під «компетентністю» розуміє спеціально структуровану систему знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання й уможливають людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Компетентність — це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [5, с. 17].

Найбільш повно зміст понять «компетенція»

та «компетентність» визначає російський дослідник А.В. Хуторський: «Компетентність — це сформована якість особистості, яка передбачає володіння людиною певною «компетенцією», під якою, у свою чергу, розуміється сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок та способів діяльності), необхідних для ефективного виконання діяльності у відношенні до певного кола предметів і процесів [7].

Запровадження компетентісного підходу до професійної підготовки фахівців полягає у формуванні та розвитку ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей. Компетентність майбутнього фахівця з протипожежної безпеки включає в себе здатність до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів та співпраці з представниками пожежно-рятувальних служб інших країн, що передбачає володіння іноземною мовою. Ось чому в них має бути сформована іншомовна комунікативна компетентність, яка є однією із складових професійної компетентності майбутнього фахівця з протипожежної безпеки.

Професійна іншомовна компетентність — це складна інтегрована цілісність іншомовних та професійно-предметних знань, умінь і навичок, які забезпечують компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації [6]. Структура професійної іншомовної компетентності фахівця будь-якого профілю включає :

- мовну компетенцію як сукупність знань, умінь і навичок мовної поведінки для здійснення мовленнєвої діяльності (комунікації) у типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування;

- комунікативну компетенцію, яка передбачає вміння спілкуватися усно, писемно, рідною та іноземними мовами і здатність адаптуватися в мовному середовищі;

- дискурсивну компетенцію (від фр. *discours* — мовлення) — здатність використовувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації тексту. Різниця між поняттями дискурсу та тексту полягає лише в тому, що текст — це абстрактно-формальна конструкція, а дискурс — це тексти, які з'являються в результаті спілкування;

- соціокультурну компетенцію — здатність оперувати загальними знаннями та мовним і мовленнєвим матеріалом соціокультурного плану під час спілкування в умовах діалогу культур (на міжкультурному рівні);

- країнознавчу компетенцію — знання про країну, народ і культуру, мова якої вивчається. Умовно країнознавчу компетенцію можна назвати

змістовим компонентом соціокультурної компетенції;

- міжкультурну компетенцію, яка розглядається як обізнаність особистості в галузі культури (соціокультурні, соціолінгвістичні, лінгвокраїнознавчі аспекти) інших народів, уміння спілкуватися іноземними мовами, використовуючи культурно-обумовлені норми поведінки. Міжкультурна компетенція розглядається як інструмент досягнення успіху в міжкультурній взаємодії і визначається продуктивним інтернаціональним співробітництвом. Життя в полікультурному суспільстві неможливе без володіння міжкультурними компетенціями, що передбачають здатність співпрацювати, жити з людьми інших мов, культур, релігій, використовуючи іноземну мову в усіх сферах життєдіяльності, враховуючи професійну.

Володіння іноземною мовою є однією з умов будь-якої освіти, яка зумовлена потребами сучасного світу. У зв'язку з розширенням міжкультурних контактів, суспільство потребує фахівців різного профілю, які б володіли іноземною мовою, конструктивно будували діалог, виконували професійні завдання в чужому середовищі та сприяли ефективній взаємодії культур.

Комунікативно-спрямовані вправи, вправи на вивчення фонетичних, морфологічних, лексичних і граматичних явищ англійської мови та теми професійного спрямування, передбачені навчальною програмою з англійської мови (за професійним спрямуванням) Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, сприяють розвитку міжкультурної компетенції майбутніх фахівців з протипожежної безпеки.

Як важливий компонент професійної компетентності майбутніх фахівців з протипожежної безпеки, міжкультурна компетенція розглядається як інтегративна якість особистості, яка включає сукупність спеціальних знань, міжкультурних умінь та систему ціннісних орієнтацій, необхідних для розв'язання професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії та інтернаціонального співробітництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н.М. *Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С”, 2004. – С. 47–52.*
2. *Енциклопедія освіти // Академія пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.*
3. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа*

компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

4. Овчарук О. *Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : „К. І. С. ”, 2003. – С. 13–39.*
5. Пометун О. *Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун ; за заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 15–24. – (Серія «Бібліотека з освітньої політики»).*
6. Тенищева В.Ф. *Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : дисс. доктора пед. наук : 13.00.01 / Тенищева Вера Федоровна. – Москва, 2008. – 399 с.*
7. Хуторской А.В. *Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.*

О. М. Зіноватна

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКИХ ВИМОГ

Освіта є стратегічно важливою засадою розвитку суспільства. Формування єдиної світової інформаційної системи висувають нові вимоги до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставила питання порівнювальності дипломів та стандартизації освітніх послуг [2, с. 20–21]. Вирішенням цього питання стало створення єдиного Європейського простору вищої освіти під загальною назвою Болонський процес.

Основною метою Болонських реформ проголошується гармонізація освітньої архітектури європейських країн через створення загальноєвропейських стандартів та прозорих кваліфікацій. До базових реформ належить прийняття двоциклової (трирівневої) системи вищої освіти, тобто запровадження бакалаврату, магістратури та докторантури.

Однією із загальноєвропейських рекомендацій щодо освіти магістерського рівня є індивідуалізація магістерських програм та міжуніверситетська мобільність магістрантів, що є для України непоширеним досвідом. У зарубіжних країнах, зокрема у США, засобом

індивідуалізації магістерських програм є вибіркові навчальні курси [6, с. 33]. Істотною відмінністю вітчизняної вищої освіти є відсутність дисциплін за вибором студентів на ОКР бакалавра та їх незначна кількість на освітньо-кваліфікаційних рівнях спеціаліста і магістра. Повноцінне запровадження вибіркових дисциплін за вибором актуалізує проблему готовності студентів до такого вибору, оскільки у США, по-перше, учні обирають навчальні курси починаючи з середньої школи, тому вибіркові дисципліни в коледжі не є новим для них досвідом. По-друге, студенти формують індивідуальну програму навчання під керівництвом консультанта, який, спираючись на попередню освіту студента та його інтереси, може порадити найоптимальніший варіант. В Україні викладачі не мають досвіду такої діяльності, тому надання кваліфікованої допомоги викликає сумніви.

Іншим проблематичним аспектом є недостатня кількість вибіркових дисциплін та відсутність принципів регулювання їхньої факультативності. Дисципліни за вибором істотно не індивідуалізують програму підготовки. Кількість бажаних обрати певний курс буває обмеженою, тому іноді студентів доводиться відвідувати той курс, що „лишився вільним”, не маючи при цьому ні бажання, ні мотивації його вивчати.

Нарешті, студенти обирають дві чи три дисципліни з п'яти або шести, які читаються викладачами відповідного факультету. Практика вибору дисциплін з інших факультетів не поширена з низки причин, з-поміж яких, на нашу думку, головною є відсутність співпраці між факультетами.

Відповідно до загальноєвропейських рекомендацій, за обов'язковістю і послідовністю засвоєння змісту освітньої програми навчання дисципліни розподілено на три групи: 1) ті, що вивчаються обов'язково і суворо послідовно; 2) ті, що вивчаються обов'язково, але не послідовно; 3) ті, що вивчаються за вибором студента [4, с. 232]. Проте такий підхід передбачає навчання не за лінійною схемою, як у більшості вітчизняних ВНЗ, а за асинхронною, тобто без обов'язкової прив'язки процесу навчання до академічного року, нормативно встановленого терміну навчання, „постійної” академічної групи тощо. За асинхронним підходом можливе виокремлення нового циклу дисциплін для студентів, які атестовані за всіма дисциплінами індивідуального навчального плану і бажують спеціалізуватися в певній галузі знань для виконання випускної роботи чи для поглибленішої підготовки з іноземних мов

На нашу думку, проблема дисциплін за вибором є вагомішою, ніж здається на перший погляд, і потребує суттєвих змін у педагогічному процесі. Якщо вибіркові дисципліни залежать від наявних ресурсів факультету, викладаються у конкретному семестрі та обмежені певною кількістю студентів, то насправді студентам вибір майже не надається. Здійснений нами аналіз свідчить, що впровадження принципів керування вибірковими курсами має початися саме з магістратури. Насамперед мають бути створені відповідні умови: розробка навчальних курсів за вибором, які корелюють з профілями підготовки, домовленість між університетськими кафедрами про співпрацю задля створення груп студентів з різних факультетів, котрі бажують обрати певну дисципліну. Саме такий підхід уможливить міждисциплінарну перспективу магістерських досліджень. Разом з тим, виникає необхідність підвищення кваліфікації викладачів задля проведення консультування та створення курсів на кшталт „Розробка освітньої програми” (*Curriculum Development*), який пропонується у педагогічних спеціальностях США.

У науковій літературі мобільність розглядається як одна з форм міжнародного співробітництва, за допомогою якої реалізується інтернаціоналізація освіти [1, с. 5]. Мобільність американських студентів забезпечується популярною схемою, коли студенти отримують ступінь бакалавра у маловідомому освітньому закладі за недорогою ціною, а потім продовжують навчання в магістратурі провідного освітнього закладу. У такий спосіб отримується престижний магістерський диплом зі значною економією коштів та збагачується освітній досвід, тобто реалізується справжня академічна міжциклова і міжуніверситетська мобільність студентів. Це явище пояснюється не лише бажанням студентів зекономити кошти, але й конкуренцією між університетами, які прагнуть привабити якомога більше студентів.

В академічній спільноті США також спостерігається значна мобільність персоналу, що полегшує поширення позитивних академічних практик. Професор, який має зв'язки лише з одним навчальним закладом, де він отримав ступінь магістра чи доктора, а згодом і професорський статус, є рідкістю, тоді як така практика домінує в Європі. Два чи три університети за час здобуття освіти є нормою для американського науковця. Висока мобільність і легкість працевлаштування в інших університетах, особливо для тих, хто має високі наукові та академічні досягнення, дає

професорам США таку потрібну інтелектуальну свободу та можливість протистояти адміністративному тискові [3, с. 75].

У Європі картина виглядає майже протилежно. Британські науковці Т. Бехер та П. Траулер провели дослідження академічної культури в університетах Великої Британії, яке показало, що більшість членів професорсько-викладацького складу виказують надзвичайну відданість своїм кафедрам, поводячись як „академічні клани” (*academic tribes*) і захищаючи свої професійні та дисциплінарні „території” [5]. Недарма Болонський процес сприймається американцями як заклик та можливість подолання кордонів між „територіями”, тобто співпраця на всіх рівнях у широкому розумінні слова. Так, спільні освітні програми створені з метою підвищення мобільності як студентів, так і викладачів. Заклик до їхнього створення базується на спробі поєднати найкращі академічні ресурси окремих університетів [7]. На думку польського дослідника К. Павловського, слабкістю європейської системи освіти є неадекватна мобільність академічного персоналу, який працює в університетах, що ускладнює встановлення належних зв'язків із зовнішнім середовищем, зокрема співпраця з певною компанією [3, с. 56].

В Україні індивідуалізація програм підготовки магістрів перебуває на етапі становлення, а міжуніверситетська міжциклова мобільність студентів майже не відбувається через відсутність такої потреби. Освітні програми доволі стандартизовані, тому немає сенсу змінювати навчальний заклад, оскільки зміст освітньої програм буде майже однаковий. В *alma mater* вступ до магістратури відбувається за рейтингом навчання на бакалавраті, а якщо обрати інший університет, то студентам доводиться складати іспити чи проходити співбесіду, що також знижує мотивацію зміни університету.

У новому проекті Закону України „Про вищу освіту”, у ст. 13 зазначається, що варіативні навчальні дисципліни визначаються ВНЗ з урахуванням спеціалізацій, напрямів і спеціальностей, наукових і науково-технічних досягнень вищого навчального закладу, а також з метою задоволення освітніх і професійних потреб осіб, що навчаються, замовників освітніх послуг, ринку праці. Дисципліни за вільним вибором студентів, як це практикується в США, не запроваджуються.

Якщо буде затверджено таку редакцію проекту закону, то, на нашу думку, можливим способом забезпечення багатопрофільності магістерської підготовки є запровадження

багатоваріантних програм за критеріями академічності і професійності в рамках відповідних спеціальностей, зокрема філологічних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авишнюк Н. М. *Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору* / Н. М. Авишнюк // *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія* : зб. наук. праць ; вип. 478. – Чернівці, 2009. – С. 3–11.
2. Десятков Т. М. *Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС : порівняльний аналіз* : наук.-метод. посібник / Т. М. Десятков ; за ред. Ничкало Н.Г. – К. : „АртЕк”, 2008. – 263 с.
3. Павловський К. *Трансформації вищої освіти в XXI столітті: польський погляд* / Кишиштоф Павловський. – К. : НМЦ „Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 230 с.
4. Слєпкань З. І. *Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі* : навч. посіб. для магістрантів вищ. навч. закл. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
5. Becher T. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* / Tony Becher, Paul R. Trowler. – Milton Keynes : Open University Press, 2001. – 256 p.
6. *Master's Degree: Report of the Committee on Graduate Work.* / *Journal of Proceedings and Addresses of the Forty-sixth Annual Conference of the Association of American Universities.* – AAU, 1946. – P. 111–125.
7. *Stockholm Conclusions – Conclusions and Recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the Framework of the Bologna Process (2002)* [Електронний ресурс] / Режим доступу до документу: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents>.

Л. М. Киба

СПЕЦІАЛЬНА ІНШОМОВНА ОСВІТА СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ: РОЗПІЗНАВАННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ ПРИЙОМІВ РОЗМОВНОГО ТЕРОРИЗМУ

Навчальна програма курсу практики іноземної мови ставить за мету досягнення студентами-магістрантами високої мовної та комунікативної компетенції студентів, удосконалення та поглиблення їх лінгвокраїнознавчої, лінгвометодичної та навчально-пізнавальної компетенції. Мовна компетенція охоплює знання системи мови і правил її функціонування в процесі іноземної мовленнєвої комунікації; лінгвокраїнознавча компетенція включає в себе знання про основні особливості спілкування у іншому культурному

соціумі; комунікативна компетенція передбачає здатність сприймати та породжувати іншомовне мовлення відповідно до умов соціокультурного розвитку країни, мова якої вивчається; лінгвометодична компетенція передбачає володіння мовою на адаптивному рівні, який визначається конкретною педагогічною ситуацією, та оволодіння вміннями педагогічного спілкування, тобто оволодіння студентом-магістрантом технологією вивчення іноземної мови та навичками самостійного опанування знаннями.

Вивчення англійської мови як спеціальності студентами-магістрами здійснюється шляхом аспектизації курсу практики мовлення. Основна проблема полягає у забезпеченні вільного, нормативно правильного і функціонально адекватного володіння всіма видами мовленнєвої діяльності на англійській мові. Однією з актуальних проблем викладання іноземної мови як спеціальності є проблема навчання другої іноземної мови студентів-магістрантів за умов дефіциту аудиторних годин, відсутності галузевого стандарту з іноземних мов та в сучасному інформаційному оточенні, яке вимагає більш оперативної та адекватної взаємодії з його об'єктами та суб'єктами.

В осучасненій методиці викладання іноземних мов мають враховуватись і творчо (адекватно) реалізовуватись всі чотири стовпи нової парадигми освіти, визначені в доповіді ЮНЕСКО "Освіта для 21 століття", підготовленої Міжнародною комісією під керівництвом Жака Делора: *Учитися знати, учитися робити, учитися жити разом, учитися жити* [3].

Адаптувавши ці вимоги до навчання іноземної мови, маємо наступне: ми повинні навчити наших студентів (а вони – своїх майбутніх студентів чи учнів) учитися, щоб знати мову, досконало практично володіти нею і використовувати це вміння в інтересах суспільства, які збігаються з власними інтересами, щоб уміти адаптуватися до викликів мультикультурного середовища 21 століття за умови високорозвинутих інформаційних/медіа технологій і комфортно існувати у цьому середовищі і, нарешті, – жити, отримуючи задоволення від життя, самореалізувавшись, ствердившись та досягнувши поставленої мети.

Магістранти мають уміти користуватися мовою не лише контекстно адекватно, а й інтелектуально адекватно, відповідно своєї філологічної освіти та рівня магістра. Отримана мовна освіта має слугувати удосконаленню життя наших випускників, сприяти їх щастю та добробуту,

адже саме цього ми бажаємо їм, вручаючи дипломи про вищу освіту.

Реформування змісту і методів викладання іноземних мов передбачає впровадження таких методів, що заохочують активну навчальну діяльність студентів. У обраних методах навчання мають знаходити відображення методи вивчення, яким з тих чи інших причин надають перевагу студенти, а також те, що світ, у якому доведеться жити і працювати випускникам, дуже мінливий, не статичний, він весь час еволюціонує і все у ньому взаємопов'язано. Викладання іноземної мови (як і будь-якого іншого гуманітарного предмету) за цих умов має спрямовуватись на розвиток мовленнєвих компетенцій, співдружних та співзвучних реаліям позанавчального середовища. Сучасний викладач іноземної мови має бути відкритим необхідності використовувати можливості сучасних інформаційних технологій, враховуючи вимогу доречності, вчасності, спонукання до вдумливого осмислення та зворотного зв'язку. Викладач іноземної мови сьогодні свідомий того, що його роль полягає ще й у виборі таких методів навчання, які б паралельно з удосконаленням мовленнєвих навичок розвивали і мислинневі, що є невід'ємно необхідним для адаптації та зростання молодого спеціаліста у професійному оточенні, давали та затреноували, трансформуються у навичку, вміння працювати однаково ефективно як у команді, так і одноосібно, з вихованням умінь диференціювати, самостійно аналізувати та критично оцінювати продукт власної інтелектуальної праці. Ставити перед навчанням магістрантів лише мету підтримання рівня володіння мовою – це нівелювання мети магістратури і руйнування всіх принципів магістерської освіти. Інтеграція лінгвістичних курсів та дисциплін – один із шляхів уникнення цього.

Цікавим у цьому плані є привернення уваги до етнографії мовлення – напряму дискурс-аналізу, що вивчає вплив культурних і соціальних чинників на процеси мовленнєвого спілкування, зокрема, соціокультурну зумовленість зміни комунікативних ролей, процедур інтерпретації, правил виведення тощо [1].

Етнографія мовлення це ситуації і практика, моделі і функції мовлення як самостійного роду діяльності. У фокусі уваги етнографії мовлення знаходяться і питання про те, які відомості про мову та мовлення, окрім граматичних правил та вокабуляру, мають бути засвоєні у процесі повноправного входження у певний мовленнєвий соціум, що має знати іноземець про мовленнєву поведінку конкретної мовленнєвої спільноти для

отримання можливості правильної та ефективної участі у діяльності цієї групи [2].

З огляду на це, звернемо увагу на деякі мовленнєві маніпуляції (*fallacies*), які у вигляді фігур мовлення, певних софізмів, обмовок, навмисних помилок, завуальованого чи й відкритого обману використовуються для досягнення певної мети і можуть бути кваліфіковані як засоби розмовного тероризму (*conversational terrorism*). На заняттях з практики англійської мови магістранти досліджували тематичні автентичні медіа-тексти, аналізували власні фрагменти діалогічного і монологічного мовлення на предмет виявлення *fallacies*, мета яких досить підступна.

Було виокремлено п'ять груп найпопулярніших *fallacies*, що мають на меті уникнення відкритості в спілкуванні, уникнення відповідальності, спантеличення, приниження, обрїхування, залякування, введення в оману співрозмовника тощо і найчастіше зустрічаються на побутовому рівні (тобто – на тому рівні, на якому перш за все відбувається спілкування з носіями іноземної мови), а отже – найчастіше реалізуються з використанням іншомовних мовленнєвих кліше, на яких як правило і базується вивчення іноземної мови.

Маніпулятивна розмовна тактика *Ad Hominem* розрахована на упередженість і використовується як спосіб уникнути істини, необхідності наведення фактів, бути послідовним чи логічним: *over your head* – «та куди вже тобі...» (*I'd like to respond to that, but taking into account your background, education, and intelligence, I am quite sure that you would not be able to understand*), *even you* – «навіть такі, як ви, зрозуміють» (*Even you should be able to grasp the next point*), *wishful thinking* – прийняття бажаного за дійсне (*You support capital punishment because of a deep-rooted death wish common among those who have suffered emotional traumas during childhood*).

Наступна *fallacy* умовно називається *Sleight of Mind Fallacy*, це прийом мовленнєво-психологічного впливу на співбесідника чи читача, що ставить за мету усунення небажаних тем. Діапазон *Sleight of Mind Fallacies* надзвичайно широкий, сюди належать: *I'm not saying this* – «я не про це» (*I don't want to spend a lot of time on this, but (blah, blah, blah...)*), *think vs. feel* – вплив на емоції (*Your cold, analytical approach to this issue doesn't take into account the human element*), *right by association* – апелювання до авторитетів (*Of course, there is a lot of debate on this subject, but the best scholars believe...*), *out*

of context – поза контекстом (*You said this happened five years before Hitler came to power. Why are you so fascinated with Hitler? Are you anti-Semitic?*).

Delay Tactics застосовуються, коли є потреба виграти час, відтермінувати прийняття рішення тощо. До них належать: *describe the answer* – замість відповіді – її опис (*I think the answer to your last question will clear up your confusion on this subject. (Long pause) Are you ready?*), *describe the question* – опис запитання через використання принижувальних означень (*This question could only come from the confusion of the _____ mind-set*), *question the question* – відповідь запитанням на запитання (*What makes you ask that?*), *brain seizure* – параліч мозку (*I'm not sure if I fail to disagree with that or not*), *reverse the question* – переадресування запитання (*What do you think the answer to your question is?*), *obvious answer* – віджартовування, переведення на жарт (- *What is your first point? - My first point is point #1*), *start a story* – «послухайте, що я вам розкажу» (*This reminds me of the time I was in Cucamonga. Let me tell you, it was hot! (Time to think up real answer during dramatic pauses) And we were in a small hotel when a gas leak started. Well! You can imagine how we....*).

Надзвичайною, хоч і сумнівною популярністю, як виявилось, користується прийом *Question as Opportunity*, що дає можливість спритно уникнути будь-якого запитання, якщо воно є незручним, не на часі чи просто небажаним. Цей прийом є характерним для політичних текстів (дебатів) і використовується, коли учасник діалогу по суті стає одноосібним автором монологу, не звертає уваги на задані запитання, «з'їжджає» з теми. Зазначена практика, спершу поширившись у політичних колах, стає популярною і в інших сферах суспільного життя:

1) - *Are you for or against capital punishment?*

- I don't think the issue is being for or against capital punishment. The real issue facing this country is the federal budget deficit. I propose that we....

2) *Well, my track record is certainly one issue, but this month's agenda is another. Do you know that in the next five days....*

Найдієвішими з точки зору спеціалістів у сфері комунікації є *Cheap Shot Tactics and Irritants*, які по суті є «ударами нижче пояса» і мають надзвичайно багато проявів. Ось деякі з них, які було вирізнено студентами: *distorted active listening* – повторення почутого у спотвореному вигляді (*It sounds as if you are saying that torturing children is a good idea...*), *name it -*

обзивання (*Why, that's Stalinism!*), **I know better** – «мені видніше» (*Johnny, the reason I can't give you permission to go to the party is because I know that deep in your heart you'd rather spend the time here with me*), **studies have shown** – «доведено, що...» (*I know the idea sounds unorthodox, but a recent study at Harvard has substantiated this view*), **look at you** – «хто б казав...» (*Why look, your lips are quivering. You have a hard time admitting defeat, don't you?*), **selective quotation** – вибірковість цитування (*If Albert Einstein were here I think he would agree with me. Didn't he once say 'If an idea does not at first seem absurd, it is probably incorrect'?*), **you'll pay for that** – «начувайся!» (*If you're going to be that way about it, then...*) тощо.

Хочеться сподіватися, що розпізнавання та викриття таких мовленнєвих маніпулятивних тактик, допоможе магістрантам бути ситуативно-адекватними за умов іншомовного спілкування і не допускати поширення мовних та мовленнєвих зловживань у розмовному ландшафті іншомовної культури та порушень його гармонії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. – Полтава : Довкілля – К., 2006. – С.148.
2. Хаймс Д. Етнографія речі / Д. Хаймс //Новое в лингвистике ; вып. VII. Социолингвистика. – М., 1975. – С. 42–95.
3. *Higher Education in the Twenty-First Century : Vision and Action. Summary of the working document.* – UNESCO, Paris, 5–9 October, 1998.

Л. В. Курило

КУЛЬТУРНО ОБУМОВЛЕНІ РОЗБІЖНОСТІ АНГЛОМОВНИХ Й УКРАЇНОМОВНИХ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ

В умовах інтеграції української системи освіти до загальноєвропейського простору вищої освіти особливої значущості набуває наукова комунікація фахівців і залучення до цієї комунікації студентів магістратури. Для майбутніх викладачів англійської мови розвинені вміння професійно орієнтованого наукового писемного мовлення (НПМ) є не лише можливістю залучення до діалогу культур в галузі науки, але і вимогою дослідницьких магістерських програм. За цих умов розробка методики навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ набуває особливої актуальності.

Передумовою розробки методики є дослідження культурно обумовлених розбіжностей англійських і україномовних наукових текстів, оскільки розвиток дискурсивних умінь у професійно орієнтованому НПМ передбачає формування навичок оперування лінгвосоціокультурним матеріалом. У зв'язку з цим ставимо за мету статті визначити культурно обумовлені розбіжності англійських і україномовних наукових текстів, які є релевантними для навчання майбутніх викладачів англійської мови (студентів магістратури) професійно орієнтованого НПМ.

Розглянемо відмінності риторичних норм в україномовних й англійських наукових текстах.

Виявлені дослідником Г. Хофстеде (G. Hofstede) культурно зумовлені розбіжності у світосприйнятті у західній і східній культурах мають пряме відношення до особливостей НПМ у цих культурних середовищах: культури країн Сходу є більш колективістськими, висококонтекстними, з більшою дистанцією влади і меншою терпимістю до неоднозначності; а культури західних країн, навпаки, характеризуються більшою толерантністю до інакомислення і меншою дистанцією влади, більшою орієнтацією на індивідуальні установки і меншою контекстністю [8, с. 255].

Засновник контрастивної риторики Р. Каплан (R. Kaplan), досліджуючи культурно обумовлені розбіжності в різних типах дискурсу на матеріалі англійських текстів, довів, що риторика рідної мови відчувається в текстах, написаних англійською мовою як іноземною [9, с. 1–20]. Англо-європейському типу мислення притаманний лінійний розвиток аргументації, а для східно-європейських культур, зокрема російської й української, характерні відхилення від теми, поєднання імплікації того, що вважається загальновідомим, наявність надлишкового матеріалу. Оскільки англійська культура вважається низькоконтекстуальною, в ній особлива увага приділяється формі: усі суттєві елементи дискурсу повинні бути вербалізовані й однозначні [2, с. 81]. Для англійського мовлення характерні компресія, виразність, тяжіння до розмовності, невимушеності і природної тональності, для української і російської мов – сліди книжності, помпезності, пафосу, директивності, офіційно-ділової клішованості.

Загальні тенденції мають великий вплив на комунікативно-риторичні норми наукового висловлювання [4, с. 39]. Російський і український науковий текст є констатацією певного наукового знання, тоді як англійський побудовано за

принципом комунікативного договору між автором і читачем, згідно з яким автор несе відповідальність за адекватне сприйняття змісту тексту адресатом [2, с. 82; 5, с. 343]. Для наукових праць російською й українською мовами характерні довгі огляди літератури і презентація змісту у формі дедуктивних тверджень із подальшими ілюстраціями і прикладами, тоді як в англомовних текстах першочергового значення набуває стратегія аргументації, що спонукає читача йти слідом за думкою автора [10, с. 405].

Виразним прикладом прояву особливостей культури може бути вживання займенників «я» і «ми» у наукових текстах. В процесі актуалізації НД ці займенники виражають відносини автора з аудиторією і є культурно-обумовленими. Займенник «я» домінує в англомовних наукових статтях, написаних носіями мови, і майже відсутній у відповідних статтях, написаних носіями української та російської мов. Дослідження І. Васильєвої та Х. Фіцджеральд (Н. Fitzgerald) переконливо доводять, що такі тенденції відображають культурні цінності автономності та колективізму в порівнюваних культурах [7]. Прояв цих глобальних тенденцій полягає у посиленні індивідуальної відповідальності через використання займенника «я», і відсторонення від неї при вживанні займенника «ми» [2, с. 83–84]. Це також можна співвіднести з уявленнями про особисті зобов'язання автора до предмету дослідження у англомовній культурі, а також з проявом слов'янської риторичної тенденції до скромності. Проте і в англомовному науковому тексті можливе вживання займенника «ми», його поява є прагматично мотивованою, адже автор, прагнучи бути солідарним з читачем, експліцитно заявляє про свої дослідницькі наміри [5, с. 253].

Важливими культурно специфічними етикетними елементами англомовного НД також слід назвати вживання так званої інклюзивної мови – *inclusive, non-sexist language (s/he, he or she)* – і підкреслена лінеарність, що проявляється у надзвичайно чіткій структурованості [3, с. 9–23].

Помітна особливість у риторичі сучасного англомовного НД пов'язана з його промоційністю або «маркетизацією» (термін Н. Феркоу (N. Faircough) – переклад наш), тобто набуттям певних рис рекламного дискурсу як наслідок конкурентної боротьби на ринку науки [6, с. 14]. Елементи рекламного дискурсу в англомовному НД особливо помітні у заголовках наукових висловлювань і тезах доповідей, а також спостерігається у композиції наукової статті, що містить у своїй структурі не тільки заголовок, а й кілька підзаголовків, що дозволяє легко

ознайомлюватися з їх змістом [5, с. 144].

Розглянемо для прикладу структурно-синтаксичні моделі заголовків англомовних наукових текстів і зауважимо наявність промоційних елементів у них. У заголовках англомовних наукових висловлюваннях трапляються [1, с. 189-190; 5, с. 225–226]:

1) номінативні конструкції, тобто такі, в яких опорним елементом є іменник («*Recipes for Tired Teachers*» – навмисне вживання розмовної лексики, використання алітерації як заохочення до прочитання наукового висловлювання);

2) дієслівні конструкції з безособовими формами дієслова як опорними елементами («*Bringing Up Boys and Girls in Ethnic Minority Groups of the Russian North*» – тяжіння до розмовності як спосіб привернути увагу до змісту наукового тексту);

3) прийменникові конструкції з об'єктним значенням, які починаються з прийменників *on, to, toward(s)* («*On Teaching before and after to Children*» – фокусування на ключових моментах у близькому до розмовного стилі з метою викликати емоційну реакцію з боку читача);

4) конструкції-речення, зокрема питальні («*How Do Computer Games Effect Children's Intellectual Development?*» – запитальна форма заголовку як риторичний прийом зацікавлення змістом наукового повідомлення);

5) конструкції з двох частин, що можуть належати до різних синтаксичних типів, відокремлених двокрапкою, знаком питання, знаком оклику, комою, крапкою з комою або крапкою («*Teaching Old Dogs New Tricks: Effectiveness Evaluation of an Adult Computer Literacy Course*» – вживання метафори і розкриття її значення як промоційний риторичний прийом).

Проаналізувавши наведені приклади, ми можемо зробити висновок, що у заголовках англомовних наукових творів явно прослідковується тенденція до маркетизації, а свідоме порушення норм наукового функціонального стилю – тяжіння до розмовності – спосіб привернути увагу читача і залучити його до наукового діалогу. У наукових текстах українською і російською мовами спостерігається значно менша кількість промоційних елементів і більша насиченість фактичним науковим змістом [5, с. 345].

Риторичні та комунікативні норми англомовного НД визначають мовні засоби його оптимізації, до яких належать: 1) стереотипні синтаксичні структури, включаючи паралельні конструкції й синтаксичні повтори, пасивні дієслівні форми, складнопідрядні речення з послідовною

підрядністю, структури з нефінітною предикацією; 2) стилістичні засоби інтелектуальної експресивності, включаючи емфатичні конструкції з дієсловом do/does, риторичні питання та зворотний порядок слів; 3) функціональна транспозиція часів («Historic Present») – вживання дієслів-присудків у формі Present Simple зі значенням понадчасового постійного, що інтенсифікує авторську оцінку та імпліцитно наводить на думку про особливу актуальність); 4) персоніфікація, в основі якої лежить образне порівняння, що інтенсифікує авторську оцінку та надає їй яскравого характеру; 5) явище градації (нарощування смислового навантаження від меншої значущості до більшої) й антитези (протиставлення) [3, с. 10].

Отже, на протигагу україномовним науковим текстам англомовні наукові тексти вирізняються більшою лінійною аргументованістю, етикетністю, тяжінням до розмовності, спрямованістю на задоволення інтелектуальних і пізнавальних потреб читачів, що пов'язано з промоційністю наукового функціонального стилю – конкурентною боротьбою наукових писемномовленнєвих продуктів на ринку науки.

Як бачимо, виявлені мовностилістичні особливості англомовних і україномовних наукових текстів мають культурологічне підґрунтя і визначаються способами функціонування наукового дискурсу в межах двох порівнюваних культур. Визначені культурно обумовлені розбіжності англомовних і україномовних наукових текстів можуть бути використані для розробки підсистеми вправ для навчання майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованого НПМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городецкая Л.А. *Обучение иноязычной письменной речи в контексте университетского образования: написание научных отчетов* / Л. А. Городецкая // *Современные теории и методики обучения иностранным языкам* [под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой]. – М. : Издательство “Экзамен”, 2004. – С. 186–196.
2. Елизарова Г.В. *Культура и обучение иностранным языкам* / Елизарова Г. В. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
3. Льченко О.М. *Етикетизація англо-американського наукового дискурсу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови”* / О.М. Льченко. – К., 2002. – 38 с.
4. Рябцева Н.К. *Теоретическое и лексикографическое описание научного изложения : Межъязыковой аспект. Научный доклад по опубликованным трудам, представленный к защите на соискание ученой степени доктора филологических наук* /

- Рябцева Н.К. – М.: *Российская академия наук, институт языкознания*, 1996. – 112 с.
5. Яхонтова Т.В. *Лінгвістична генологія наукової комунікації : монографія* / Яхонтова Тетяна Вадимівна. – Львів : *Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка*, 2009. – 420 с.
6. Faircough N. *Critical Discourse Analysis : The Critical Study of Language* / Faircough N. – Harlow : Longman, 1995. – 265 p.
7. Fitzgerald H. *How different are we : Spoken discourse in intercultural communication*. Publishing Company / H. Fitzgerald. – Clevedon, Buffalo : *Multilingual Matters*, 2003. – 261 p.
8. Hyland K. *Academic Discourse: English in a Global Context* / K. Hyland. – London. Continuum, 2009. – 215 p.
9. Kaplan R. *Cultural through patterns in intercultural education* / R. Kaplan // *Language Learning*. – 1966. – No. 16. – P. 1–20.
10. Nichols J. *Nominalization and assertion in scientific Russian prose* / J. Nichols // *Clause Combining in Grammar and Discourse* [ed. by J. Haiman, S. Thompson]. – Amsterdam: *Benjamins*, 1988. – P. 399–428.

А. К. Остапенко

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ Й МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Побудова відкритого громадянського суспільства в Українській державі, здійснення демократичних форм, інтеграція України у світове співтовариство зумовлюють перегляд навчальних планів підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки та впровадження в навчання інноваційних технологій, спрямованих на формування особистості з високою комунікативною компетентністю, вироблення міжкультурної поведінки, толерантного ставлення до представників інших національностей, їхніх культурних надбань, традицій і звичаїв.

У Законі України про мови, Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Концепції громадянського виховання акцентується на культуропровідності, збереженні і примноженні національних виховних традицій, гуманізації освіти. Водночас перед вищою школою поставлено завдання підготувати таку особистість випускника, який був би добре обізнаний з правилами міжкультурного спілкування. Особливо це стосується майбутніх фахівців, чия професійна діяльність пов'язуватиметься з розширенням економічних і культурних міжнародних зв'язків.

Аналіз наукової вітчизняної та зарубіжної літератури з педагогіки засвідчує, що в теорії і практиці професійної освіти накопичено чималий досвід, зокрема: розкрито сутність проблеми полікультурної освіти, з'ясовано її специфічні ознаки (В. Андрющенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.); розглянуто концептуальні засади міжкультурного спілкування (В. Загороднова, А. Гордєєва, О. Красковська, Л. Мацько, Ю. Пассов, В. Сафонова та ін.); виділено як пріоритетні напрями лінгвокультурологічний і когнітивний в контексті аналізу феномена мовної особистості (А. Богуш, Ф. Бацевич, С. Єрмоленко, Ю. Караулов, В. Красних, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Селіванова та ін.); сформульовано засадничі положення компетентнісного підходу до навчання, зокрема, формування комунікативної компетентності (А. Богуш, С. Караман, К. Климова, Т. Ладиженська, М. Пентиліук, В. Руденко та ін.), мовленнєвої (І. Варнавська), мовної (І. Дроздова, Л. Мацько), мовнокомунікативної (Т. Симоненко), соціокультурної (І. Воробйова, С. Колодько), дискурсивної (Ж. Горіна); виокремлено роль інтерактивних методів і технологій навчання в міжособистісному спілкуванні (О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко, Г. П'ятакова та ін.).

Водночас у сучасній вітчизняній педагогічній науці недостатньою мірою відображено проблему формування комунікативної і міжкультурної компетентностей у студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ засобами інноваційних технологій, зокрема інтерактивного навчання. Саме це й зумовило написання цієї статті.

Як зазначає Н. Теміраєєва, в останні двадцять років у зарубіжній та вітчизняній лінгводидактиці надається посилена увага питанню формуванню комунікативних умінь на заняттях з іноземної мови в контексті особистісно зорієнтованого навчання. У зв'язку з цим, констатує автор, на початку сімдесятих років ХХ ст. було запропоновано використання комунікативно-орієнтованого методу вивчення іноземної мови як засобу спілкування у щоденних ситуаціях, який ґрунтувався на таких принципах навчання, як:

1) принцип мовленнєвої спрямованості, тобто постійне практичне використання мовних ресурсів у мовленні;

2) антропоцентричний принцип, що реалізується в умовах гуманістичного підходу до навчання і сприяє підвищенню мотивації, забезпечує морально-етичний емоційний та інтелектуальний розвиток особистості. Цей

принцип уможливорює врахувати психологічні чинники спілкування студентів іноземною мовою, до яких можна залучити повагу до особистості студента, неповторність кожного з учасників навчального процесу, самопрезентацію комунікативних умінь і навичок, розвиток міжособистісних стосунків. За таких умов студент постає центром пізнавальної діяльності на занятті. Водночас важливими напрямками в мовній підготовці студентів постає навчання мови на основі теоретичних положень міжкультурної комунікації [1];

3) принцип функціональності й ситуативності, пов'язаний з готовністю студента використовувати іноземну мову як знаряддя мовленнєво-мисленнєвої діяльності та здатності відтворення комунікативної реальності [2, с. 57].

У 80-90-х рр. ХХ ст. комунікативна спрямованість навчального процесу у вищій школі зумовила розробку комунікативного методу (Г. Уїдоусан, У. Литлвуд, Г. Піфо, Ю. Пассов). Як зазначає Ю. Пассов, цей метод ґрунтується на комунікативному підході, зорієнтованому на організацію процесу навчання, адекватного процесу спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, зокрема:

1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що характеризується комунікативною поведінкою вчителя чи викладача як суб'єкта процесу навчання та спілкування й активною комунікативною поведінкою студента теж як суб'єкта навчання і спілкування;

2) предметність процесу комунікації (змодельована обмеженим, проте точно визначеним набором тем, проблем, подій тощо);

3) ситуації спілкування, що моделюються;

4) мовленнєві засоби, які забезпечують спілкування [3, с. 302–303].

За програмою підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки з 90-х років ХХ ст. у навчальний процес вищої школи було введено дисципліну «Ділова українська мова» (згодом її замінено «Українською мовою (за професійним спрямуванням)»), основною метою якої є активізувати й поглибити знання студентів із граматики, лексикології, слововживання, фразеології, стилістики сучасної української літературної мови; сформувати вміння й навички складати ділові документи, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, веденням ділових переговорів з представниками міжнародних фірм і організацій. Викладач курсу «Ділова українська мова» протягом останніх років здійснював в умовах незначного обсягу

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ
іншої країни); уміння спрямовувати діалог (полілог), урахувавши цілі спільної професійної діяльності; уміння створювати та підтримувати доброзичливу атмосферу спілкування, використовуючи знання стандартизованих норм мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету ділового спілкування рідною та іноземною мовами; уміння підтримувати розмову, демонструючи свою обізнаність з культурними цінностями, традиціями народу, до якого належить діловий партнер [4].

Виокремлені вимоги, що висуваються до майбутніх фахівців з міжнародної економіки, безпосередньо пов'язані з формуванням комунікативної й міжкультурної компетентностей. Вивчення й аналіз наукових досліджень, спостереження за навчальним процесом у вищій школі дає змогу стверджувати, що вимоги до вироблення комунікативної й міжкультурної компетентностей засновані на нових освітніх технологіях комунікації і взаємодії учасників навчального процесу для розвитку їх професійних і загальнолюдських якостей. Однією з сучасних інноваційних технологій є інтерактивна. Термін «інтерактивність» трактується як принцип побудови й функціонування педагогічного спілкування у форматі діалогу [5]. Інтерактивним вважається навчання, що передбачає міжособистісне педагогічне спілкування на занятті, тобто таку організацію процесу ефективної комунікації, в якій його учасники мобільні, відкриті й активні, а навчання здійснюється через постійну, активну взаємодію викладача зі студентами та студентами між собою. Однак не слід ототожнювати поняття «активне навчання» й «інтерактивне навчання». На відміну від активних методів вивчення рідної й іноземної мов, що будуються на односторонній комунікації (викладач сам організовує та постійно стимулює студентів), інтерактивні методи спрямовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб майбутніх фахівців з міжнародної економіки, тому особлива увага акцентується на організації процесу ефективного спілкування, в якій учасники перебувають в умовах багатовекторної комунікації, що характеризується відсутністю полярності й мінімальною сконцентрованістю на позиції викладача.

На думку О. Комар, інтерактивна технологія навчання як система містить такі компоненти: чітко сплановані цілі навчання (передбачення певного рівня засвоєння навчального змісту); спеціально дібраний та структурований зміст навчання; інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких

аудиторних годин, недостатнього забезпечення навчальними посібниками з предмета, які зорієнтували б студентів на майбутню професійну діяльність та мовно-мовленнєву підготовку фахівців з міжнародної економіки. Практика навчання студентів нефілологічних спеціальностей підтвердила необхідність уведення до змістового компонента профільної підготовки студентів ВНЗ нефілологічного профілю дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що передбачає формування особистості майбутнього фахівця з міжнародної економіки, здатного вільно орієнтуватися в нових соціокультурних умовах, оволодіти не лише професійними, а й мовленнєвими вміннями, усвідомлювати значення державної мови як важливого складника гуманітарної підготовки, оскільки рівень володіння мовою економістами-міжнародниками значною мірою впливає на їхню конкурентоспроможність.

Одним із завдань нововведеного курсу «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» є формування особистості професіонала економічного профілю, який у майбутньому буде здатним вільно орієнтуватися в соціокультурних умовах країни, з якої вихідцями є представники іноземних фірм і організацій, вільно володіти не тільки професійними, а й мовленнєвими вміннями, усвідомлювати значення іноземної мови як важливого засобу взаємопорозуміння між партнерами з міжнародної економічної діяльності. Водночас мета дисципліни «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» полягає в подоланні дисбалансу та кореляції двох компонентів мовної компетенції – знань про іноземну (англійську, німецьку, французьку, іспанську тощо) мову і мовленнєвого досвіду, а також у формуванні у студентів умінь будувати професійні висловлювання іноземною мовою, продукувати основні композиційно-жанрові різновиди текстів, документів, що пов'язані з майбутньою міжнародно-економічною діяльністю.

Майбутній економіст-міжнародник не зможе виконувати свої професійні обов'язки без оволодіння низкою таких комунікативних умінь, які й формуються як на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)», так з «Іноземної мови» та «Іноземної мови (за професійним спрямуванням)». Виділимо серед них такі: уміння розуміти й реагувати на висловлювання співрозмовником у ситуаціях професійного спілкування (на основі знань професійного мовлення та навичок застосування професійної термінології рідною та іноземною мовами); уміння прогнозувати розвиток діалогу (полілогу) та реакцію співробітника (ділового партнера з

організовано навчання та стимулюється активна діяльність тих, хто навчається; адекватні цілям, формам і методам засоби навчання; організаційні та психолого-педагогічні умови, що уможливають ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання [6].

Викладач, упроваджуючи інтерактивну технологію на практичних заняттях з метою формування комунікативної та міжкультурної компетентностей, має можливість використати інтерактивні методи й прийоми навчання: кейс-метод (аналіз конкретних ситуацій), метод гри (дидактична, пізнавальна, творча ділова та рольова гра), метод проектів (інформаційний, дослідницький, творчий проект), «мозковий штурм», «групування», прийом «вільного письма», «акваріум», «синтез думок», «карусель», метод аутентичного оцінювання досягнень за допомогою мовного портфоліо розвитку, дискусію, «мікрофон», «прийом незакінчених речень» тощо.

Під час формування комунікативної компетентності на заняттях з рідної та іноземної мови варто звертатися до використання кейс-методу. Його можна застосовувати на основі завчасно розроблених матеріалів і підготовлених відео-фрагментів про внутрішню та зовнішню економічну діяльність України, тенденції інтеграції вітчизняних фірм і організацій в європейській економічній простір, розвиток культури й мистецтва європейських держав – економічних партнерів Української держави.

Дидактичні, пізнавальні, творчі ділові та рольові ігри є ефективними методами навчання у формуванні комунікативної та міжкультурної компетентностей майбутніх фахівців з міжнародної економіки. Вони сприяють в ігровій формі максимально наблизити студентів до умов подальшої професійної діяльності, зокрема це стосується занять з української мови та іноземної мови (за професійним спрямуванням). Саме ігровий метод дає змогу майбутнім економістам-міжнародникам почергово «виконувати ролі» агентів, контрагентів, перекладачів, представників міжнародного банку, митниці та рекламних агенцій і водночас удосконалювати українськомовне й іншомовне спілкування. Пізнавальні ігри у вигляді «подорожі» до європейських країн, їхніх столиць, заочних екскурсій до визначних культурних, історичних, архітектурних місць Євросоюзу, читачьких конференцій на матеріалі художніх творів зарубіжних авторів, обговорень світових шедеврів кіномистецтва та музичної культури формують і вдосконалюють міжкультурну компетентність студентів, сприяють реалізації сучасних принципів гуманізації та гуманітаризації освіти.

Активізація навчального процесу в ході формування міжкультурної компетентності стає можливою завдяки застосуванню інтерактивного методу дискусії, яка дає змогу, усвідомлювати студентами норми, цінності й правила поведінки у «своїй» та «чужій» культурі, спочатку продемонструвати та проаналізувати відмінності між власною національною культурою та культурними надбаннями інших країн (росіян, німців, англійців, французів), а згодом виробити вміння послуговуватися цією інформацією для ефективної міжкультурної взаємодії. З цієї метою пропонуємо як на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням), так і з іноземної мови провести дискусію на тему «Україна – Росія – Євросоюз», в ході якої проаналізувати різні можливі конфліктні ситуації. Під час дискусії важливим є моделювання взаємин, максимально наближених до реальних умов міжкультурної взаємодії як програвання різних ситуацій, у яких варто продемонструвати студентам власну готовність до взаємопорозуміння, практичні вміння, спрямовані на ефективну міжкультурну комунікацію.

Отже, формування комунікативної і міжкультурної компетентностей у студентів-міжнародників посідає чільне місце в системі професійної підготовки у ВНЗ як важлива її складова. Роль сформованої міжкультурної компетентності полягає в ефективній комунікативній взаємодії майбутніх фахівців з міжнародної економіки як носіїв різних культурних спільнот, що зорієнтована на взаємопроникнення культурно-комунікативних сутностей, досягнення взаємопорозуміння, проте з урахуванням та збереженням національних культурних традицій, та спрямована на взаємозбагачення в соціокультурній і духовній сферах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Темиракаева Н.Ю. *Формирование коммуникативной и межкультурной компетентности у студентов 1-го курса средствами латинского языка / Н. Ю. Темиракаева. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://eprints.oa.edu.ua/1501/1/NZ_Vur_26.pdf.*
2. Крупко А.Г. *Формирование коммуникативной компетенции с использованием разговорной формы / А. Г. Крупко // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 2. – С. 55–58.*
3. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколасвої. – [2-е вид., випр. і перероб.]. – К. : Ленвіт, 2002 – 328 с.*
4. Філіппова Л.Л. *Вимоги до фахівця економічного профілю / Л. Л. Філіппова, Н. Т. Тверезовська*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ що у структурі професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи методична складова є невід'ємною частиною педагогічної компетентності, яка забезпечує ефективну передачу набутих предметних знань під час педагогічного процесу відповідно до сучасних соціальних вимог [2, с. 178].

Сьогодні методична підготовка майбутніх викладачів української літератури є важливою складовою навчальної діяльності у магістратурі вищих навчальних закладів. Перед тим, як звернути увагу на особливості організації методичної підготовки студентів магістратури, варто з'ясувати суть поняття «організація навчання».

Організаційні форми у ВНЗ – це засоби здійснення взаємодії студентів та викладачів, у межах яких реалізуються зміст та методи навчання, вони визначають, як слід організувати всю роботу з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається. Кожна з організаційних форм навчання характеризується своєю структурою, принципами упорядкованості її елементів. В основі класифікації організаційних форм навчання у вищій школі можуть бути такі чинники: кількість тих, хто навчається, місце навчання, час навчання, залежно від тривалості навчальних занять [3, с. 124].

Методична підготовка майбутніх викладачів української літератури здійснюється у магістратурі вищого навчального закладу. Період навчання у магістратурі О. Семеног справедливо називає творчим етапом, який спрямований на професійне становлення майбутніх викладачів-дослідників: оволодіння ними методикою проведення науково-педагогічного експерименту, доцільне використання нових інформаційних технологій, моделювання авторських занять [5]. Удосконалення практичних умінь відбувається на заняттях з методики викладання літературознавчих дисциплін у ВНЗ, де майбутні викладачі оволодівають методичними аспектами проведення занять, технікою, формами, методами організації навчального процесу в педагогічному університеті. Завданням таких курсів є збагачення досвіду майбутніх педагогів на основі нових досягнень філологічної та психолого-педагогічної науки і практики, дослідницької роботи.

Значну увагу варто приділити організації та проходженню педагогічної практики магістрантами, робота якої повинна бути спрямована на формування у майбутніх викладачів умінь моделювати навчальні заняття, організувати самостійну, індивідуальну, науково-дослідну, виховну роботу серед студентів,

[Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://elibrary.nubip.edu.ua/7119/>.

5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / Пометун О. І. – К., 2007. – 144 с.
6. Комар О.А. Інтерактивні технології – технології співпраці / О.А. Комар // Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 5–7.

В. С. Рейдало

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ – МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Модернізація та реформування вищої педагогічної освіти України вимагають перегляду та вдосконалення традиційної системи організації професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів, зокрема, майбутніх викладачів. «Суспільству третього тисячоліття необхідна фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудувати напрям і зміст своєї професійної діяльності» [5, с. 3].

Сьогодні значна увага приділяється процесам гуманізації та гуманітаризації освітньої парадигми, а тому пріоритетна роль належить учителям та викладачам української літератури. Саме на них покладений обов'язок за допомогою цінностей української і світової художньої літератури «виховувати молоду генерацію активних, діяльних громадян, які гідно репрезентуватимуть й утверджуватимуть свою державу в європейському співтоваристві» [5, с. 3].

Компетентісно-орієнтований підхід, який нині почали застосовувати в освіті, дозволяє дещо змінити та вдосконалити систему підготовки викладачів української літератури на особистісно-діяльнісній основі, зберігши при цьому її традиційну фундаментальність та універсальність. А тому професійну підготовку майбутніх викладачів української літератури варто спрямовувати на формування їх професійної компетентності [5, с. 4].

О. Семеног визначає професійну компетентність як інтегральну особистісну якість, що включає сукупність професійних компетенцій, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності. До складових професійної компетентності дослідниця відносить : лінгвістичну, мовну, фольклорну, літературознавчу, комунікативну, культурознавчу, педагогічну, психологічну, методичну, інформаційну, дослідницьку компетентності. Варто зазначити,

використовуючи при цьому активні методи навчання.

Організація методичної підготовки повинна включати вивчення і репрезентацію не тільки теоретичних основ методики та її історію, а й інноваційні підходи до навчання, а тому у підготовку фахівців кваліфікаційного рівня «магістр» доцільно було б запропонувати включити різні спецкурси інтегрованого характеру, які сприяють формуванню наукового світогляду та стилю мислення майбутнього викладача, слугують ланкою між філологічним, психолого-педагогічним, методичним блоками професійної підготовки [4].

Під «змістом навчання» розуміють формування у студентів системи професійно значущих знань і вмінь, що сприятимуть оволодінню спеціальними навичками, характерними для конкретного профілю фахівця. Основу змісту навчального матеріалу становлять професійні поняття, що координує зміст лекційних, семінарських і практичних занять, а також інших видів і форм організації навчання [3, с. 97–98].

У поняття «зміст методичної підготовки у магістратурі» ми включаємо формування основних компонентів методичної компетентності майбутнього викладача як частини його професійно-викладацької компетентності. Якщо розглядати структуру методичної компетентності викладача, то можна виділити такі основні компоненти: а) мотиваційний – сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, ставлень, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності, та їх інтегративних комплексів (пізнавальні потреби й інтереси, гуманістична спрямованість, любов до дітей, прагнення самостійно реалізовуватись у педагогічній діяльності тощо); б) когнітивний – сукупність знань, необхідних для здійснення педагогічної діяльності (знання предмета, педагогічні, психологічні, основи організації й управління навчальним процесом тощо); в) операційний – сукупність умінь і навичок, необхідних для практичного вирішення навчальних і виховних завдань (уміння встановлювати міжособистісний контакт, організувати міжособистісну взаємодію, упорядковувати і передавати навчальну інформацію тощо); г) особистісний – сукупність важливих для професійної педагогічної діяльності особистісних якостей (комунікативність, відповідальність, емпатійність, готовність до рефлексії, здатність до самоаналізу і самоуправління тощо) [1].

В. І. Шуляр зазначає, що виходячи з педагогічних умінь і елементів праці педагога, у

структурі професійно-методичної компетентності викладача літератури можна виділити прогностичний, проектувальний, конструкторський, планувальний, інформативний, організаторський, комунікативний, аналітичний, рефлексивний, аксіологічний, культуровідповідний, візуалізаційний компоненти [6, с. 73].

Комплекс компетентностей і компетенцій, якими має оволодіти словесник, щоб досягти гарантованого кінцевого результату в реалізації як літературної освіти студентів, так і своєї професійно-методичної підготовленості, є складним і потребує значних зусиль з боку суб'єктів навчально-пізнавального, виховного процесу – тих, хто навчає, і тих, хто навчається, а також доцільне уведення об'єктів, інформаційних технологій тощо [6, с. 74].

Наскрізними ідеями методичної підготовки є відкритість до впровадження нових педагогічних технологій, інтерактивних та імітаційних форм і методів навчання, підвищення ролі методичної культури і самоосвіти, формування позитивної мотивації студентів до пізнавальної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин [5].

Отже, у системі професійної методичної підготовки майбутніх викладачів української літератури поряд із традиційними формами організації навчального процесу (інформаційні лекції, практичні та семінарські заняття), які орієнтовані на репродуктивний рівень навчально-пізнавальної діяльності, варто впроваджувати і сучасні освітні технології, які стимулюватимуть розвиток творчих здібностей майбутніх викладачів, здатності до узагальнення та моделювання освітнього процесу на продуктивному рівні. Рекомендується також застосування принципу інтеграції та інноватики у розробці та впровадженні нових спецкурсів. Тобто, ключовим моментом професійної підготовки майбутнього викладача української літератури третього тисячоліття виступає творчий чинник.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Везетіу К. В. Науково-методична компетентність у сучасній педагогічній парадигмі [Електронний ресурс] / Везетіу К. В. – Режим доступу : <http://intkonf.org/vezetiu-kv-naukovo-metodichna-kompetentnist-u-suchasniy-pedagogichniy-paradigmi/>.*
2. *Мормуль А. М. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема / А. М. Мормуль // Вісник Житомирського державного університету ; вип. 43. Педагогічні науки. – 2009. – С. 176–179.*
3. *Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н.*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ
саулық негізі; Бедность не порок – Байлық мұрат емес (букв. Богатство – не идеал) [2, с. 11–12]].

Выражения второго типа (пословицы с прямой мотивировкой) Г. Л. Пермяков предлагает назвать народными афоризмами, или просто **афоризмами**.

С нашей точки зрения, в этом плане можно выделить промежуточный подтип, включающий в себя такие пословицы, в которых в переносном смысле употреблены лишь отдельные компоненты, например: Слово (прямое значение) – серебро (переносное значение), молчание (прямое значение), – золото (переносное значение); Глаза (прямое значение) – зеркало (переносное значение) души.

Очень важным представляется анализ пословиц в логическом плане. Рассмотрим следующий ряд пословиц:

1. *С угля черноту не смоешь.*
2. *Ворона белой не станет, сколько ее ни три.*
3. *Темная вещь от стирки не побелеет.*
4. *Сколько ни бей осла, он не станет мулом.*
5. *Как с быком ни биться, а все от него молока не добьешься.*

При самых разнообразных реалиях в данных пословицах выражена одна и та же логическая формула: «А не есть В», т.е. «данная вещь не изменит своего качества на противоположное, чтобы с ней ни делали».

Точно так же сохраняется единое содержание при различии образов (реалий) в следующих пословицах:

1. *Гусь свинье не товарищ.*
2. *Пеший конному не товарищ.*
3. *Сапог лаптю не брат.*
4. *Горшок чугуну не товарищ.*

Логический смысл данных пословиц: «лица, резко различающиеся по своему социальному положению, не могут быть в равноправных отношениях». Логический смысл пословиц и поговорок рассматривается как план **логико-семиотический**.

С учетом сказанного выше можно констатировать, что в плане содержания пословиц существуют:

- 1) предметно-образная (поверхностная) структура;
- 2) логико-семиотическая (глубинная) структура.

По мнению Г.Л.Пермякова, «пословицы и поговорки разных народов, моделирующие одинаковые или сходные ситуации, очень близки друг к другу, несмотря на всю их этническую и языковую специфику» [2, с. 20].

Курлянд. – [2-ге вид., перероб. і доп.] – К. : Знання, 2005. – 399 с.

4. Семенов О. Удосконалення професійної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури / О. Семенов // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 8. – С. 49–53.
5. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Семенов. – К., 2006. – 41 с.
6. Шуляр В. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / Василь Шуляр. – Миколаїв, 2010. – 348 с.

Н. Б. Сапарова

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПЛАНА СОДЕРЖАНИЯ ПОСЛОВИЦ РУССКОГО И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОВ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Основные компоненты плана содержания пословиц достаточно полно определены в паремиологических работах. Так, Г.Л. Пермяков делит все пословично-поговорочные высказывания по степени **обобщенности** на два класса: 1) повествующие о каких-либо частных событиях, например: *Овчинка выделки не стоит – Илуге тұрмайтын тұмақ; Гроша ломаного не стоит – Көк тиынға да тұрмайды;* 2) отражающие закономерности, регулярно повторяющиеся явления, постоянные правила или обычаи, например: *Волков бояться – в лес не ходить – Қасқырдан қорыққан орманға бармас; Умный человек – хозяин деньгам, а скупой – слуга – Ақылды адам ақианың иесі, саран – құлы.*

По характеру **мотивировки** общего значения пословицы подразделяются на пословицы, смысл которых непосредственно не вытекает из смысла составляющих эти пословицы слов (*На безрыбье и рак рыба – Ит жоқта шошқа ұреді (букв. Если нет собаки, то и свинья лает)*); то есть в случае отсутствия чего-либо стоящего, сойдет и менее ценное; *Лучше синица в руках, чем журавль в небе – Ертенгі құйрықтан бұгінгі өкпе артық (букв. Лучше иметь сегодня легкие, чем надеяться на завтрашний курдюк)*, то есть лучше **иметь** что-то надежное, чем **надеяться** на что-то большее, но ненадежное), и на пословицы с прямой мотивировкой, смысл которых непосредственно вытекает из смысла составляющих эти пословицы слов (*Чистота – залог здоровья – Тазалық –*

Данное теоретическое положение, на наш взгляд, нуждается в существенных и принципиальных уточнениях. Так, анализ плана содержания пословичного фонда **невозможен** без тщательного изучения **реалий**, с которыми имеет дело тот или иной народ. Без опоры на реалии народ не может создавать языковую модель мира, ведь именно для этой цели и используются такие виды паремий, как пословицы.

В связи с этим мы не можем полностью согласиться со следующим утверждением: «Различные способы мотивирования ДП (дифференциальных признаков – С.Н.), синтаксические правила их дистрибуции, приложение к анализу правил трансформационной и порождающей грамматик и т.п. помогли выявить лежащие в их основе сложнейшие логические структуры и дать паремиям новую содержательную интерпретацию, уводящую от достаточно несложных и тривиальных (но, к сожалению, распространенных) заключений. Что основной смысл паремий в непосредственном отражении опыта и наблюдений человека над окружающей действительностью» [3, с.7].

Заключения, о которых говорит Т.В.Цивьян, может быть, и являются тривиальным, если речь идет о пословичном фонде **одного** народа. Но дело обстоит совсем иначе, если рассматривать пословицы в **сопоставительном плане**. Различие реалий может привести к тому, что многим пословицам одного сопоставляемого языка просто не найдется прямых соответствий в пословичном фонде другого языка. Вместе с тем в сопоставляемых языках можно обнаружить довольно многочисленные примеры пословиц, которые совпадают по своей предметно-образной или логико-семиотической структуре.

В связи с этим как в русском языке, так и в казахском языках пословицы объединяются в тематические группы. В обоих языках большинство пословиц имеет **антропоцентрический** характер. Данное обстоятельство учитывается в первую очередь при разбиении пословичного фонда на тематические группы.

Сходства пословичного фонда русского и казахского языков с точки зрения содержания значительны. Так, в обоих языках отражается сходная тематика: человек, его сущность, внутренний мир, хозяйственная деятельность, отношение к труду, имуществу, здоровью; взаимоотношения личности и общества, руководителя и коллектива, взаимоотношения между представителями различных социальных групп; дружба, любовь; семья, отношения между

членами семьи, роль отца, матери, отношение к жене; время, логика событий, целесообразность или нецелесообразность совершения тех или иных поступков; положительные и отрицательные духовные и нравственные качества человека; учение, знание, наука; доброе слово, дурное слово, глупое слово, пословица.

Различия пословичных фондов сопоставляемых языков заключаются прежде всего, в обозначении **реалий**, свойственных быту русского и казахского народов. Например, ср.:

1. *Человек и его жизнь*. В русском языке бор (лес), кукушка, прялка, коромысло, лукошко, ленок, лавка, пирог; в казахском языке: қылыш (шашка, сабля), кілем (ворсистый ковер), базар.

2. *Социальные взаимоотношения между людьми*. В русском языке: мир (общество людей), дворянин, барин, мужик; в казахском языке: батыр, бай.

3. *Семейные отношения, любовь*. В русском языке: matka, гусли, околица; в казахском языке: бәйбіше (старшая жена), тоқал (младшая жена) и др.

И в русском, и в казахском языках номинацентрические пословицы нередко выражают отношения сравнения или тождества, но в каждом из языков сравниваются различные предметы и явления в сходных по смыслу пословицах, например:

Слово не воробей: вылетит – не поймаешь – Айтылған сөз – атылған оқ (Сказанное слово – выстреленная стрела); Глаза – зеркало души; Чужая душа – дремучий бор) – Көз – нұрдың ұясы, көңіл – сырдың ұясы (Глаза – гнездо луча, сердце – гнездо тайны).

В номинацентрических пословицах с отношениями тождества и сравнения находят отражение реалии народного быта. Например:

А) в русском языке:

Счастье как вода: в бредне тянешь – надулось, а выташишь – ничего нет. Горе – не плуг, а бороздки прокладывает. Без гребня петух – каплун. Рак – не рыба, нетопырь – не птица, а жук – не зверь. Ворона сове не оборона. Сапог лаптю не брат. Тетереву вся зима одна ночь. Чужая душа – не гумно: не заглянешь.

Б) в казахском языке:

Кіші қатын – кісі қатыны (Младшая жена – чужая жена). Бәйбіше құдай бұйрығы, тоқал иттің құйрығы (Старшая жена – божий указ, младшая жена – собачий хвост). Жылқы – малдың патшасы, түйе – малдың қасқасы (Лошадь – царь среди домашнего скота, верблюд – лучший среди

домашнего скота). Нар – тәуекел – ер ісі (Риск – мужское дело).

В казахских номинацентрических пословицах шире, чем в русском пословичном фонде, используются наименования предметов природы, окружающей среды, например:

Су анасы – бұлақ, сөз иесі – құлақ (Мать воды – родник, хозяин слова – уши). Отпен су – тілсіз жау (Вода с огнем – молчаливые враги). Ата – асқар тау, ана – баурындығы бұлақ, бала – жағасындағы құрақ (Отец – высокая гора, мать – родник у подножья; ребенок – растительность вокруг родника). Жақсы аға – орман, жақсы іні – қорған (Хороший старший брат – лес, хороший младший брат – крепость). Ата – бәйтерек, бала – жапырақ (Отец – дерево, ребенок – листья).

Таким образом, русские и казахские номинацентрические пословицы в плане содержания обнаруживают сходные черты: общность тематики (не для всех пословиц), антропоцентризм, нравоучительность (сентенциозность), отношения тождества и сравнения (в том числе отношения отрицательного тождества и отрицательного сравнения).

В то же время между русскими и казахскими пословицами в плане содержания имеются существенные расхождения, которые обусловлены особенностями национального самосознания, народного быта, природными условиями. Пословичный фонд каждого народа отражает не только **универсальное** в мышлении людей, не только типичные знаковые ситуации, но и неповторимые особенности народного духа и быта, специфические бытовые и природные реалии.

Отсюда следует, что пословицы обладают свойством идиоматичности, т.е. пословичный фонд каждого народа специфичен. Это неизбежно вызывает интерференцию в плане выражения при усвоении русских пословиц студентами-казахами. Чтобы преодолеть отрицательное влияние интерференции в процессе обучения пословицам русского языка, надо хорошо изучить сходства и различия русских и казахских пословиц в плане семантики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Майгельдиева Ш.М. *Лексико-семантические группы глагола русского и казахского языков (лингвистические лингводидактические аспекты)* / Майгельдиева Ш.М. – Алматы : Казак университеті, 1998. – 186 с.
2. Пермяков Г.Л. *От поговорки до сказки (замечки по общей теории клише)* / Пермяков Г.Л. – М. : Наука, 1970. – 240 с.

3. Цивьян Т.В. *Предисловие к книге «Паремиологические исследования»* / Цивьян Т.В. – М., 1984. – С. 7.
4. Юсупов Х. *Проблемы сопоставительной лингвистики* / Юсупов Х. – Т. : Фан, 1980. – 135 с.

Т. С. Узбеков

ЯЗЫК В ДИНАМИКЕ И ПОРОЖДЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И МЕТОДИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

Язык в статике и динамике как основной и важнейший инструмент человеческой коммуникации, должен быть правильным, т.е. с соблюдением всех орфоэпических норм языка, в противном случае участники коммуникации обречены на непонимание друг друга. Динамический аспект языка, т.е. речи и речевая деятельность предполагают изменение этих норм, в связи с особенностями речевой ситуации, степени образованности участников общения, степенью владения ими языком как средством коммуникации. В результате использования языковой единицы в «нестандартной» форме и в «нестандартном» значении появляется языковая игра.

Языковая игра требует «нарушение» норм, либо по схожести звучания или написания и т.д., создавая при этом, как правило, неожиданный комический эффект.

Санников В.З. дает следующую дефиницию языковой игре: это намеренно необычное использование языка (например, для создания художественного эффекта) [6, с. 3].

По Норманну Б.Ю. языковая игра это использование языка в особых эстетических, социальных и т.п. целях, при котором языковая система наилучшим образом демонстрирует свою «мягкость»: языковые единицы, их классы и правила их функционирования получают тут большую степень свободы по сравнению с иными речевыми ситуациями [4, с. 5]

Не смотря на то, что сам термин «языковая игра» впервые употребил Л. Витгенштейн в 1933 г., формы языковых игр появились гораздо раньше: в произведениях классиков, в фольклоре, в пословицах, в поговорках, в народных представлениях (шутки скоморохов).

Рассмотрим использование языковых игр на материале русских пословиц и поговорок:

Эй ты, неутомимый труженик, иди-ка сюда!

Здесь сочетание «неутомимый труженик» используется с ироничной окраской, адресованное

человеку, который не хочет ничего делать, т.е. к бездельнику.

Сперва ты меня повози, а там я на тебе поезжу.

Пословица о ленивом человеке, построена в форме парадокса. В первой части предложения ожидается, что два субъекта ситуации поочередно будут катать друг друга, и союз «а» предполагает противопоставление «*Сперва ты меня повози, а там я тебя покатаю*», но происходит обратное. Пословицы и поговорки очень часто посвящены людям, нежелающим работать. В них языковая игра приобретает бытовую степень иронии, сарказма и т.д. Например:

Ест руками, а работает брюхом.

Ленивый сидя спит, лежа работает.

Ешь хлеб в поте лица!

По прецеденту – работать в поте лица.

Довольно частотно проявление языковой игры в пословицах, построенных в форме каламбура, на схожести звуков.

Без троицы дом не строится.

Сочетание букв <тс> дает звук [ц], что и создает омонимичность в произношении и в результате этого появляется каламбур.

Долго спать – долг наспать.

Используется каламбур, построенный на созвучии окончаний, на омонимии. Имеется в виду, что долго спать невыгодно.

У Фили пили, да Филю же били.

Омонимия согласных парных звуков по звонкости глухости *пили – били*. Ситуация когда за гостеприимство, добро платят злом.

В образовании каламбурной игры могут использоваться все типы омонимов: омофоны, омографы, омоформы, полные омонимы, омонимия слова и словосочетания.

В каламбуре превалирует формальная сторона (звуковое тождество или сходство слов или словосочетаний), смысловая отступает на второй план, а иногда ее и вообще нет. Например, стихотворение-каламбур Д.Минаева:

На пикнике, под тенью ели

Мы пили более чем ели.

И, зная толк в вине и в эле,

Домой вернулись еле-эле. [6, с. 9]

Данный каламбур, построен на омонимии. В первой части *ели* – это существительное, во второй части *ели* это – глагол. Комичность заключается в том, что герои каламбура собирались сходить на пикник отдохнуть, а получилось совсем другое: переели и перепили.

Языковую игру можно использовать в обучении для повышения эффективности

владения языку. Языковая игра уже становится методом. Ее, в данном аспекте принято называть не языковой, а лингвистической игрой. Несмотря на то, что в названиях используется общий корень «язык», «lingua – от лат.», т.е. то, что относится к языку, понятия «Языковая игра» и «Лингвистическая игра» не тождественны. Во втором понятии игра используется в прямом ее значении – как виду деятельности.

Лингвистическая игра способствует активизации мыслительной деятельности студентов и развитие их творческого потенциала. Творчество возможно только в том случае, если оно опирается на хорошую теоретическую базу и предполагает определенный набор практических умений и навыков. Лингвистические игры могут проводиться на занятиях по фонетике, лексикологии, словообразованию, морфологии, синтаксису и культуре речи.

В последние годы и науке понятие лингвистической игры осмысливается по-новому, как общественная, серьезная категория. Возможно, поэтому игры начинают, активно входить в практику преподавания языков. Игра является одним из наиболее эффективных, гибких и универсальных приемов обучения. Она призвана активизировать процесс обучения, сделать его более продуктивным, а так же формировать и далее развивать мотивацию учения [1, с. 73].

Использование лингвистических игр может устранить психологические преграды, когда определенная тема кажется трудной, что останавливает студента в его стремлении не только узнать новое, но и углубиться в уже известное, выяснить отдельные факты, устранить некоторые неточности, т.е. получить полный объем информации об объекте изучения и убедиться в своей возможности использовать теоретическую информацию на практике.

Применение лингвистических игр поможет справиться с психологическими препятствиями, когда определенная тема для обучающегося, кажется трудной и останавливает его не только узнать новое, но и углубиться в уже изученное, выяснить отдельные факты, устранить некоторые неточности, т.е. получить полный объем информации об объекте изучения и убедиться в своей возможности использовать теоретическую информацию на практике.

В зависимости от темы и цели многие исследователи, занимающиеся анализом игр, делали попытки их классифицировать. «Процесс систематизации оказался таким же сложным, как и формулировка их дефиниций. Например, В.Разумный выделял учебно-прикладные игры

– игры, воспроизводящие трудовые процессы; *игры, упражняющие интеллектуальные способности*, - от стратегических до головоломок и ребусов» [5, с. 8]; Р. ван дер Коэй, фокусировался на стратегическом поведении играющего, выделял игры : *агональные* (от греч. *agonia* – борьба, состязание), подразумевающий в себе культурные состязания в эрудиции, ловкости и пр. (викторины «Отгадай слово», «Что? Где? Когда?» и т.п.); *мимикрические* (от англ. *imitary* – подражание), театрализованные игры, в которых стратегия определяется характером исполняемой роли [5, с. 9]

Что касается преподавания в группах инофонным языком обучения, то следует учитывать уровень знаний обучающихся, сложность и тематику, цели, а так же выявить «слабые» места в знании языка, т.е. ошибки, совершаемые в речи, ошибки чаще всего допускаемые на письме, грамматические, морфологические, лексические, стилистические и т.д., учитывать интерференцию родного языка.

Для обучающихся, у которых русский язык не является родным в первую очередь необходимо «привыкнуть» к словам, выработать правильное произношение букв, слов, словосочетаний. Поэтому необходимы игры на чтение вслух, быстрое произношение, повторение несколько раз. Например, назовем условно игру «произнеси быстро и правильно». Студентам дается определенное количество скороговорок, отрывков стихотворений, сложно произносимых словосочетаний, за каждый правильно произнесенный ответ дается один балл и т.п.

Чаще всего студенты инофонных групп, где обучение проводится на узбекском языке, совершают следующие ошибки:

1) в определении рода, так как данная категория отсутствует в узбекском языке: Из сочинений – студентка, по заданию преподавателя, пишет сочинение о своей семье: *Я родился в Бухаре. Я пошел в школу ..., моя мать работад в ..., моя сестра учидся...*;

2) ошибки, совершаемые в употреблении предлога объясняются тем, что в узбекском языке функции «русских предлогов» передаются отдельными послелогом [2, с. 24]: *Мой брат Улугбек учится на школу*. Ошибка была совершена из-за того, что студент знал семантику предлога *на* только в значении пребывания в каком либо месте: *на паре, на собрании, на факультете*. К тому же в данном употреблении предлога *на* с существительным оканчивающимся флексией *у* указывает на направление, а не на место.

Из этого следует, что в национальных аудиториях следует больше внимания уделять таким разделам языкознания как морфология, фонетика, а так же синтаксис и словообразование. В практическом плане, учитывая сложность игры, удобно и эффективно было бы составить хорошо продуманные игры по этим уровням языкознания.

Филологи и методисты уже достаточно долго изучают и используют игры на практике, и хорошо понимают широкие возможности использования в обучении таких приемов, которые включают ориентацию на создание речевой ситуации, где непринужденность, «шутливый дух», неосознаваемый серьезный поиск могут привести к хорошим результатам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедова Л.Т. Роль и место педагогических технологий в профессиональной подготовке студентов : монография ; отв. ред.: проф. Г.Х. Бониева / Ахмедова Л.Т. – Т. : Изд-во – «фан технология», 2009. – 160 с.
2. Булгакова Т. В. Грамматическая интерференция и иные факторы, влияющие на русскую речь узбеков / Булгакова Т. В. – Ташкент : Изд-во «Фан» УзССР, 1977. – 84 с.
3. Жуков В. П. Словарь пословиц и поговорок / Жуков В. П. – [7-е изд., стереотип.]. – М. : Рус. яз., 2000. – 544 с. – (Б-ка словарей рус. яз).
4. Норман Б.Ю. Игра на гранях языка / Норман Б.Ю. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 344 с.
5. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений] / Панфилова А. П. ; под общ. ред. В.А. Слестёнина, И.А. Колесниковой. – [2-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
6. Санников В. З. Каламбур как семантический феномен / В. З. Санников // Вопросы языкознания/ – 1995. – С. 59–69.

С. В. Ченчик

ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІКУМІВ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Переорієнтація нашого суспільства стосовно мовного питання зумовила новий підхід до вивчення української мови у школі та ВНЗ. Головний акцент був поставлений на тому, щоб виховати національно свідому особистість, яка не тільки є носієм світогляду етносу, а й має інтернаціональні знання для здійснення міжкультурної комунікації. Ці завдання зумовили новий підхід у викладанні української мови –

лінгвокраїнознавчий, тобто включення ознайомлювально-пізнавального потенціалу мови в процес викладання цієї мови, що передбачає виховання висококультурної мовної особистості, патріота-українолюба своєї держави. Які методи та прийоми обрати для виховання людини високої культури, як докорінно підвищити якість мовної підготовки фахівців технічних галузей є надзвичайно актуальною темою для дослідження. Актуальність роботи полягає в тому, що нами було простежено, як за допомогою лінгвокраїнознавчого, етнолінгвістичного матеріалу можна сформувати країнознавчу компетенцію майбутніх технологів. Тому метою нашої розвідки є дослідити, як у процесі навчання студентів технічних закладів освіти I-II рівнів акредитації можна використати поєднання лінгвістичного, комунікативного, етнокультурознавчого напрямів.

Проблема дослідження формування лінгвокраїнознавчої компетенції учня не нова в мовознавчій науці. Вона була об'єктом дослідження таких учених, як Т. В. Симоненко [1], Н. Н. Остапенко [5], А. Ю. Пономаренко [6]. Учені Національного науково-дослідного інституту українознавства Міністерства освіти та науки України неодноразово звертали увагу на українознавчий компонент мовної освіти, на потребу створення підручників із українознавчим наповненням. А. Ю. Пономаренко [6] у своїй статті наголошує на тому, що лінгвістичний матеріал має бути багатоаспектним, впливати на формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності учнів. Л. Мельникова [4] зосередила свою увагу на невербальних компонентах у формуванні лінгвокраїнознавчої компетенції студентів. Ми спробували узагальнити напрацювання із обраної проблеми і зупинитися на деяких аспектах викладання української мови із залученням українознавчого матеріалу та інформації щодо міжкультурної комунікації, адже сьогодення вимагає від майбутнього спеціаліста вміння бути обізнаним із розвитком науки і техніки не тільки в Україні, але й за її межами, вести переговори на міжнародному рівні.

У науці вже більше 200 років виникають суперечки стосовно тези про нерозривність мови й національної культури. Однак ми знаємо, що культурноносна функція мови полягає в тому, що в мові представлена нація чи народність як цілісність, а в ній – етапи історичного розвитку з культурними традиціями, нормами, системою цінностей, рівнем духовного надбання. У людини як носія певної мови у процесі її засвоєння формується мовна картина світу, що відображає як національні особливості, так і загальнолюдські

категорії, спільні для всього людства. Французький методист Ж. Ласера, на слова якого ми натрапили у статті Л. Мельникової «Невербальні засоби формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів» [4], вказує, що «яким би не був підручник чи метод викладання, саме відомості про культуру перш за все є основним надбанням освіти. Викладач не повинен обмежуватися вузькою мовною метою. Без апелювання до явищ культури навчання зводиться до засвоєння фонетичних, лексичних, граматичних явищ» [4, с. 279]. Тому під час вивчення студентами дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» ми використовуємо різний етнолінгвістичний матеріал, ілюструючи наявність елементів культури в мовних одиницях. Так, наприклад, під час вивчення теми про природу мови та її функції звертаємо увагу на те, що мова – це ментальний феномен, що виступає безумовним стрижнем комунікації. У мові закодовані знання людини, її уявлення про світ в цілому, її індивідуальний життєвий досвід. У процесі комунікації той, хто говорить, спрямовує того, хто слухає, до деякої закодованої інформації, що міститься у словах. Найяскравіше культурні, моральні та естетичні цінності народу представлені в фразеологічних одиницях, прислів'ях, приказках, анекдотах. Наприклад, у фразеологізмі *Іван носить плахту, а Настя булаву* показані риси національного характеру українського чоловіка, слабкого за натурою, та сильної вольової жінки. Під час аналізу цього прислів'я розповідаємо про особливості національного одягу – плахту – старовинний розпашний одяг на зразок спідниці, що був характерним для святкового убрання сільських жінок; була обов'язковим елементом посагу молодої, символом жіночої зверхності у родинному житті [2]. Або у фразеологізмах *круглий, як галушка; попікся дід галушками* представлено символи української кухні.

Слід звернути увагу студентів на те, що у мові зафіксований світогляд українського народу. Наприклад, можна вдатися до порівняння міфологічних уявлень українців та росіян на основі зіставлення лексичного фону семем «домовик» та «домовой». Український домовик – у дохристиянських віруваннях – родинний бог, бог господи, «хатнє божество». За уявленнями, мешкав, як правило, на горищі (на лежаку) або під піччю чи в запічку. Головна мета домовика – допомагати господарям, особливо перед нещастям, охорона дому. У російській культурі домовик, крім охорони дому, виконував ще одну функцію – розчісував гриви коням.

Вияв національної своєрідності простежуємо й в обрядодіях, вітаннях. Так, наприклад, на Великдень (Великодень, Великодні святки, Світлу (Святу) неділю) вітаються словами «Христос воскрес!» і чують у відповідь «Воістину воскрес!». У цей день кажуть, що сонце по-особливому «грає», «гуляє», набуваючи магічної сили; граються крашанками «на вбитки», у гру «качання яйцями». Ці обрядодії та культури тісно пов'язані з віруваннями та традиціями (*Не кожен день Великдень, а хліб не паска*) [2].

Розширюємо знання студентів і про національні особливості побуту й будівництва. Наприклад, лексеми «хата» та «изба» мають різний лексичний фон. Українська хата завжди тинькується, білиться вапном чи білою глиною, покрита околотом з акуратно підстриженою стріхою, обов'язково має призьбу, задня стіна завжди білилася жовтою глиною. «Изба» ніколи не тинькується, не білиться, вона брусувата, з двохилим дахом, покривається м'ятою соломою внатруску, має дерев'яні віконниці (ставни). Цікавим для студентів є порівняння лексем «ослін» та «скамейка». У цих словах відмінності помічаємо у семах 'зовнішній вигляд' та 'де використовується'. *Ослін* – вид хатніх меблів, на чотирьох тонких ніжках, прилаштованих під гострим кутом до дошки для сидіння, а *скамейка* має дві ніжки, що кріпляться під прямим кутом до дошки.

Під час цих мовних питань подаємо інформацію про ментальні риси українців, визначення поняття менталітету і на мовному матеріалі пересвідчуємося у правдивості тези, що риси нації не дуже змінюються упродовж століть. Варто згадати про такі риси, як мелодійність, щирість, правдивість, консерватизм, пестливість (навіть у власних назвах, наприклад, *с. Соколівочка*), працьовитість (*брати/взяти горбом, заробляти кривавими мозолями*), гумор (*своє з лівої щоки, схожий як макагін на ночви*), доброта (*ласкавий хліб – милостиня*), любов до пісні, повага до батьків (*звертання до батьків на Ви*).

Доречним буде згадати, що на основі мовних одиниць, що несуть культурно-ціннісну інформацію, утворюються константи культури, стереотипні уявлення. Наприклад, краса для українців пов'язана із словосполученнями «чорні брови», «карі очі», «довга коса», «червоні щоки» тощо. Стереотипи визначені культурою і є результатами пізнання, вони повторюють характеристики у різних ситуаціях.

Без володіння інформацією про ці цінності

та базові уявлення, що утворюють концептуальну картину світу співрозмовника, неможливе розуміння тексту як комплексу вербальної та невербальної інформації, незважаючи на знання семантики мовних одиниць. Адже міжкультурна комунікація повинна враховувати такі аспекти: дозволи і заборони на здійснення певних комунікативних актів; стереотипні характеристики комунікативних актів; опис традиційних символів, порівнянь (наприклад, калина для японців асоціюється з кладовищем; гарбуз – із батьками) тощо. Треба також пам'ятати про комунікативні табу – мовні, тематичні (у Південній Африці засуджуються розмови про расові проблеми) та контактні заборони у спілкуванні. Тільки за умови, що ці вимоги будуть враховані й дотримані, спілкування може вважатися ефективним (адекватно сприйнята інформація, перевага позитивних почуттів та схвалення, взаємне збагачення учасників комунікації).

Потрібно наголосити, що невербальні компоненти, стиль поведінки також треба розглядати як національні елементи. Інколи вважають, що невербальне мовлення є інтернаціональним і за його допомоги люди різних країн можуть домовитися між собою. Л. Мельникова [4] зауважує, що це справедливо тільки до описових жестів (наприклад, процес умивання), але якщо між жестом і його значенням немає відповідності за зоровим образом, то міжнародна комунікація не відбувається. Вона ілюструє своє твердження прикладом: постукування вказівним пальцем по кінчику носа в італійців означає попередження про небезпеку, а в нідерландців це вказує на те, що людина не зовсім твереза. Також кожен народ має свої повсякденні норми поведінки. Наприклад, українці, росіяни, англійці, американці у якості привітального жесту користуються рукостисканням, молодий американець вітає свого друга, лясаючи його по спині. Однак китаєць навряд чи зрозуміє і висловить захоплення, якщо ви по-дружньому «грюкнете» його по спині. Також, наприклад, обідня перерва в Україні триває приблизно з 13 години до 14 і обід складається з 3–4 страв, а у деяких західноєвропейських країнах обідня перерва починається о 12 годині й на обід їдять одну страву [4]. Якщо, припустимо, у нашій культурі люди, зайняті терміновою роботою, віддаючи належне загальному вітанню відвідувача, можуть обмежитися просто кивком голови, що сигналізує про те, що відвідувача помічено і його вітання прийнято, то для носіїв арабської культури таке мінімальне вітання неприпустиме.

Потрібно зважати й на те, що в різних типах культури превалюють різні типи асоціативних зв'язків. Так, у вербальному поводженні бурятів різні порівняння, на зразок «голова кучерявенька, як у барана», «розумна, як у собаки», «кругла, як земля», будуються на використанні реалій природного характеру і можуть бути незрозумілими для представників інших культур.

Ще однією національною особливістю, на яку можна звернути увагу під час вивчення теми творення імен по батькові, відмінювання прізвищ, є іменування жінок за прізвищем свого чоловіка за допомогою суфіксів -их(а), -к(а), наприклад, *Бабан – Бабаниха, Кайдаш –Кайдашиха, Мірчук – Мірчучка* (просторічне).

Перш ніж розглянути способи формування мовної особистості майбутнього фахівця, слід зупинитися на питанні мовної компетенції. Нам імponує визначення Т. М. Гречкосій та Т. В. Симоненко у статті «Формування мовної компетенції учнів на уроках української мови в 10–11 класах» [1]: мовна компетенція – це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично в фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності і процесі використання певної мови [1, с. 251]. Зважаючи на те, що ми маємо виховати людину, котра б володіла країнознавчою інформацією, то слід пояснити термін «країнознавча компетенція». Н. Н. Остапенко [5] подає таке визначення: «країнознавча компетенція – це здатність особистості усвідомлювати знання про народносія мови, національний характер, суспільно-державний устрій, особливості побуту, традицій, звичаїв, здатність сприймати мову в її культуроносній функції, з національно-культурними особливостями, а також знання мовних одиниць з національнокультурним компонентом семантики» [5, с. 61]. Технічні заклади освіти мають на меті підготувати фахівця, який не тільки володів би набором спеціальних знань, але й мав високу культуру спілкування. Цьому сприяє дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що вивчається на 3 курсі. Зміст цього предмета включає питання загальномовного характеру (мова, її функції, типи, форми мови, нормативність мови, акцентуаційні, орфографічні, лексичні, морфологічні, синтаксичні норми, стилі української мови, етика ділового спілкування), що містять етнолінгвістичну інформацію, елементи міжкультурної комунікації, та оформлення документації відповідно до фаху.

Тому робота над вихованням національно-мовної особистості студента-технолога базується

на розв'язанні певних завдань:

- 1) збагатити словниковий запас;
- 2) розширити уявлення про національну специфіку мови;
- 3) сформуванати уявлення про міжкультурну комунікацію, розкрити її особливості;
- 4) виховати «почуття слова», тобто відчувати стиль розмови, тексту, вміти підбирати лексичні одиниці відповідно до ситуації та співрозмовника;
- 5) розвивати стиль розмови студентів у різних ситуаціях;
- 6) навчити спостерігати, зіставляти, добирати ілюстративний матеріал до мовних фактів;
- 7) розвивати комунікативні здібності.

Для реалізації поставлених завдань ми використовуємо різні методи та прийоми: переклад і редагування речень, проведення ділових переговорів, дискусій, ділових ігор, метод проектів, написання різних типів диктантів, проведення анкетування і визначення рівня комунікативності, підбір фразеологічних одиниць, вияв ментальних рис українців, написання і редагування фахових документів, усне моделювання ситуацій, діалогів, різних видів бесід тощо.

Ми вважаємо, що до країнознавчої інформації належить і знання регіональних особливостей мови, норм поведінки. Тому під час вивчення теми про норми української мови, стилістичну диференціацію лексики ми використовуємо ілюстративний матеріал із творів регіональних митців. Наприклад, неологізми смілянських та черкаських письменників: *розвелешувати, розсварожити, розкульбаблені* (індивідуально-авторські неологізми Валентини Коваленко), *змотоциклений, Муз* (чоловічий рід до загальноновживаного муза), *Озірний козак* (пародія на прізвище смілянського письменника Олексу Озирного) (егологізми Анатолія Горбівненка) тощо. Звертаємо увагу на наявність язичницьких компонентів у названих okazіоналізмах – Велес, Сварог, яку магічну роль виконували ці божества, що входило в коло їхнього впливу.

Отже, можна зробити висновок, що матеріали дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» при творчому підході не тільки урізноманітнює навчання, але й є інструментом для виховання країнознавчої компетенції студентів, які були б готовими не тільки здійснювати міжкультурну комунікацію, враховуючи національну специфіку співрозмовника, але й берегли національну

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ навчального матеріалу, а також поява і розповсюдження Інтернету створили передумови появи і розвитку у навчальних закладах різного типу нового напрямку в освіті – дистанційного навчання, що ґрунтується на використанні комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Саме дистанційне навчання (ДН) дозволяє отримати окремі навички та уміння чи освіту в цілому без відриву від виробництва та в найкоротші строки. Використання нових технологій в процесі реалізації дистанційного (та будь-якого) курсу викликає багато питань стосовно педагогічної доцільності, технологічного детермінізму, об'єму навантаження студентів, доступу та побічних ефектів використання. Багато технологій, які колись вважалися новими та інноваційними, зараз є невід'ємною умовою організації ДН, наприклад веб-сайти, асинхронні конференції, потокове аудіо/відео, навіть синхронні засоби зв'язку, такі як віртуальна класна дошка для відеоконференцзв'язку. Весь цей інструментарій ДН можна звичайно знайти у віртуальних навчальних середовищах (ВНС) (англ. Virtual Learning Environments, VLE).

Варто зауважити, що у Великій Британії близько 86% закладів вищої освіти та 70% закладів професійно-технічної освіти мають і використовують ВНС для підготовки фахівців різного профілю [9]. Така розповсюдженість відповідно і викликає інтерес до британського досвіду використання ВНС у підготовці вчителів.

У межах статті автор розглядає дослідження таких вітчизняних науковців як В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко (які мають досвід створення веб-середовищ для дистанційної форми навчання), українських дослідників Б. І. Шуневича, М. П. Шишкіної, а також британських фахівців цієї галузі – М. Веллера, Р. Бартона, А. Вільямс, Д. Таннера та документи офіційних британських досліджень 2001-2010 років, які проводились британською Асоціацією інформаційних систем університетів та коледжів UCISA у співпраці з Радою об'єднаних інформаційних систем JISC.

Отже, в межах статті автор має на меті розглянути сутність віртуального навчального середовища (ВНС) та дослідити британський досвід використання ВНС у ВНЗ та у дистанційній підготовці вчителів зокрема.

Віртуальне навчальне середовище – один із термінів, на прикладі якого можна проілюструвати, що в це поняття може вкладатися різний зміст. Перше розуміння, пов'язане з даним терміном, полягає у тому, що під віртуальним середовищем розуміють програмне забезпечення

ідентичність, традиції, досвід попередніх поколінь. Проблема формування країнознавчої компетенції студентів технічних закладів освіти не вичерпана цієї студією, у перспективі можна досліджувати прийоми формування мовної особистості, форми роботи студентів із країнознавчим матеріалом на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гречкосій Т. М. Формування мовної компетенції учнів на уроках української мови в 10–11 класах / Т. М. Гречкосій, Т. В. Симоненко // *Мовне обличчя міста : Черкаси–2010 : матеріали науково-практичної конференції, (Черкаси, 1 червня 2010 р.)*. – Черкаси : Чабаненко Ю., 2010. – С. 251–254.
2. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / В. Жайворонок. – К. : "Довіра", 2006. – 667 с.
3. Красовська О. Філософська теорія походження мови та формування ментальності мовних спільнот / О. Красовська, К. Грабарєва // *Мовне обличчя міста : Черкаси–2012 : матеріали науково-практичної конференції, (Черкаси, 1 травня 2012 р.)*. – Черкаси : Чабаненко Ю., 2012. – С. 113–118.
4. Мельникова Л. Невербальні засоби формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів / Л. Мельникова // *Мовне обличчя міста : Черкаси–2012 : матеріали науково-практичної конференції, (Черкаси, 1 травня 2012 р.)*. – Черкаси : Чабаненко Ю., 2012. – С. 278–284.
5. Остапенко Н. До питання комунікативної компетенції учня загальноосвітньої школи / Н. Остапенко // *Мовне обличчя міста : Черкаси–2012 : матеріали науково-практичної конференції, (Черкаси, 1 травня 2012 р.)*. – Черкаси : Чабаненко Ю., 2012. – С. 59–64.
6. Пономаренко А. Ю. Формування мовної особистості в школі : ретроспективи і перспективи / А. Ю. Пономаренко // *Українознавство*. – 2006. – №4. – С. 244–248.

О. А. Чорна

СУТНІСТЬ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ У ДИСТАНЦІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ (БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД

Одним із важливих завдань Болонського процесу є впровадження, розвиток і підтримка системи навчання впродовж життя (lifelong learning). Ефективним шляхом вирішення цього завдання є широке використання можливостей дистанційної освіти. Адже поширення у світі нових інформаційних і технічних засобів доставки

або оболонку/ платформу, яка застосовується для надання освітніх послуг.

Наприклад, у електронній енциклопедії віртуальне навчальне середовище (ВНС) (*virtual learning environment (VLE)*) визначено як «програмна система, створена для підтримки процесу дистанційного навчання з наголосом саме на навчання, на відміну від Керованого навчального середовища, для якого властивий акцент на управлінні процесом навчання. ВНС зазвичай використовує мережу Інтернет і надає засоби для оцінки (зокрема, автоматичної оцінки, як от завдання на вибір), комунікації, заочування матеріалів, повернення робіт студентів, оцінювання колег, управління групами студентів, збирання та організація оцінок студентів, опитування тощо. Серед найновіших особливостей ВНС — широке запровадження технологій вікі, блогів та RSS» [8].

Відтак, основними перевагами створення навчального веб-середовища є: можливість постійного доступу слухачів до інформації через Інтернет; самостійного пошуку ними необхідної організаційної та навчальної інформації; збір і накопичення передового досвіду, інформації, що необхідна для підвищення якості й ефективності освіти; ефективна взаємодія, співробітництво між закладами педагогічної освіти; налагодження синхронного/ on-line (прямого діалогового спілкування через Інтернет у реальному часі) та асинхронного/ off-line (спілкування засобом передачі через Інтернет повідомлення, що не вимагають миттєвої відповіді) спілкування між тьюторами дистанційних курсів та слухачами, слухачами між собою.

Разом з тим виникає і низка проблем: необхідні матеріальні ресурси для створення веб-середовища; забезпечення навчального процесу засобами комунікації; розробка навчального плану підвищення кваліфікації спеціалістів системи освіти стосовно роботи в навчальному веб-середовищі закладів педагогічної освіти; підготовка і систематизація всіх необхідних навчальних ресурсів, розробка нових курсів для дистанційної форми навчання із врахуванням сучасних технічних можливостей [1, с. 4].

Для дистанційного навчання з використанням комп'ютерних технологій існує багато систем-оболонок. В основному вони є закордонними розробками, і функціональність їх приблизно однакова (на прикладі ВНС Moodle): ресурсний центр, блог, вікі, календар, віртуальна бібліотека, електронне портфоліо, звукозапис, синхронізація для групової роботи, офлайн версія, мобільна версія.

Деякі із закордонних ВНС вже успішно використовуються в Україні, а саме: **Learning Space** (Український центр дистанційної освіти; Центр UniNet при Київському національному університеті імені Тараса Шевченка; кафедра дистанційного навчання при Державному університеті інформаційно-комунікаційних технологій; Центр ДН Головного навчального центру ВАТ Укртелекому; Міжрегіональна академія управління персоналом, Національний університет „Львівська політехніка”); **WebCT** (Українська система дистанційного навчання, Центр ДН Київського національного економічного університету); **ILIAS** (Integrated Learning-, Information and Co-operative Work-System) (Обчислювальний центр КНУ, Львівський інститут пожежної безпеки, Українська академія друкарства; **VLE** (Virtual Learning Environment), розробка Інституту світового банку (Центр ДН Національної академії державного управління при Президентові України); **LMS** (Learning Management System) - Міжнародний науково-навчальний центр ЮНЕСКО/МПП інформаційних технологій і систем НАН України і Міністерства освіти і науки України; **Прометей** - Центр ДН НАДУ; Центр ДН Київського національного торгово-економічного університету. Ilias, Moodle, Lotus [4, с. 34-35]. У Великій Британії найпопулярнішими середовищами у ВНЗ є комерційна платформа **Blackboard** та середовище із відкритим доступом **Moodle**.

Сьогодні багато навчальних закладів України використовують ВНС вітчизняних розробників: Веб-клас ХПІ, систему віртуального навчання «Університет», власну оболонку, систему дистанційного навчання «Академік», дистанційне середовище «Віртуальний навчальний центр», тощо. Так, розробкою власних ВНС займаються Запорізький державний технічний університет, Київський інститут інвестиційного менеджменту, Національний технічний університет України, Львівський банківський інститут, Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний технічний університет «ХПІ», Національний університет «Львівська політехніка», Сумський державний університет, Херсонський державний технічний університет, Харківський національний політехнічний університет та ін. [3, с. 46–51].

Але у поняття «віртуальне середовище» може вкладатися й інший зміст. ВНС – це не просто програмне забезпечення, а єдина цілісна система, що об'єднує інформаційно-комунікаційні ресурси узгоджені з процесами комунікації та діяльності, де учні та вчителі утворюють

соціальну мережу, що ґрунтується на фізичній мережі. В цьому випадку можна виокремити наступні функції, які виконує віртуальне навчальне середовище [2, с. 3].

1. Контрольований доступ до змісту навчання, який розбитий на елементи, які автономно зберігаються та можуть бути доступні.

2. Відслідковування діяльності студента та його досягнень стосовно опанування елементів навчання, адміністрування курсу та надання супровідних матеріалів та завдань у міру прогресу навчання.

3. Підтримка доступу до навчальних ресурсів, оцінювання та супроводу. Навчальні ресурси можуть бути самостійно розроблені викладачем, іншими авторами або можуть використовуватись готові ресурси, можливо поліпшені або адаптовані до цілей навчання.

4. Забезпечення комунікації між тьютором, тим хто навчається та іншими спеціалістами, безпосередньої підтримки та зворотного зв'язку для учня, а також комунікацію всередині групи, що створює відчуття групової ідентичності та спільності інтересів.

5. Забезпечення зв'язків з іншими системами адміністрування як всередині закладу, так і зовнішніми.

Таким чином, поняття «ВНС» у вузькому значенні – це **програмна система/ оболонка**, яка повинна мати деякі обов'язкові елементи (навчальні матеріали, засоби синхронного та асинхронного зв'язку, дошку оголошень та ін.), а також ВНС – це **цілісна система**, яка крім програмного забезпечення передбачає наявність соціальної мережі із можливостями різного виду комунікації, підтримки та зворотнього зв'язку.

Дослідження, проведені британською Асоціацією інформаційних систем університетів та коледжів UCISA у співпраці з Радою об'єднаних інформаційних систем JISC у 2001, 2003, 2005, 2008 та 2010 роках стосовно використання віртуального навчального середовища у ВНЗ Британії свідчать про логічну трансформацію поняття навчального середовища: ВНС (VLE) у 2001, кероване навчальне середовище (MLE) у 2003, електронне навчання (e-learning) у 2005 та «навчання, підсилене технологіями» (technology enhanced learning - TEL) у 2008 та 2010. Останнє розглядається як «он-лайн програма чи система, яка безпосередньо підтримує навчання і викладання і включає власне ВНС, мережу закладу та програму індивідуальних налаштувань». Серед причин для використання ВНС британські фахівці називають наступні: 1) покращення якості навчання і викладання; 2) відповідність очікуванням студентів;

3) покращення доступу до навчання для студентів заочної та дистанційної форм; 4) розширення потенційної студентської аудиторії [5; 10].

М. Веллер вирізняє наступні аспекти, які британці приймають до уваги при виборі ВНС: для адміністраторів у ВНС важлива здатність інтегруватися з іншими системами, вартість середовища, здатність нарощувати систему за рахунок росту системних характеристик; для техніків – надійність системи, її стійкість, технічна підтримка, легкість у оперуванні нею; для вчителів та розробників курсів – гнучкість, здатність відповідати індивідуальним вимогам; для студентів – сумісність з іншими оболонками, доступність, якість дизайну [6, с. 99–102].

Яким же чином використовується ВНС для дистанційної підготовки вчителів? Показовим може стати британський досвід застосування ВНС для дистанційної підготовки вчителів. Передусім, варто зауважити, що британські ВНЗ не тільки впроваджують ВНС для дистанційної підготовки вчителів, а й досліджують переваги та недоліки такого впровадження, що й представляє особливу цінність для українських ВНЗ. Так, дослідження на базі британських університетів Іст Англії та Вінчестеру (University of East Anglia, University of Winchester), яке проводилось під керівництвом Р.Бартона, А.Вільямс та Д.Таннера за підтримки та фінансування підрозділу досліджень і розвитку організації професійного росту вчителів (TDA Research and Development Award) мало на меті (крім вище вказаного):

- підняти базовий рівень обізнаності ІКТ;
- надати можливість новачкам ІКТ співпрацювати із досвідченими колегами;
- з'ясувати чого можна досягнути, поєднавши традиційні методи очного навчання із навчанням через ВНС у професійній підготовці вчителів, яка передбачає отримання базових та предметних знань, а також практичної компетенції [7].

В ході дослідження звертали увагу на студентське сприйняття їх досвіду користування ВНС, відгуки тьюторів та точку зору спостерігачів дослідження. Викладацький склад школи не приймав участі у дослідженні, оскільки дослідження охоплювало лише теоретичну та практичну підготовку в університеті.

Дослідження довело існування значних переваг використання ВНС при дистанційній та комбінованій підготовці вчителів за програмою PGCE порівняно із традиційною формою підготовки, а саме:

- ВНС явило собою ефективну альтернативу очному навчанню для тих, чий

обставини не дозволяють бути фізично присутніми на заняттях, але мають високий рівень мотивації для використання ВНС у навчанні;

- ВНС було ефективним засобом безперервного спілкування;

- гнучкість та доступність навчання та будь-якої взаємодії 24/7 (що в свою чергу піднімало питання про важливість вкладання ресурсів і часу для організації синхронного зв'язку);

- можливість поміркувати перед тим, як дати відповідь (одним словом певна необмеженість у часі при виконанні і здачі завдання);

- більшість студентів (82%) серед переваг використання ВНС вважають можливість підтримувати обговорення (хоча саме дослідження виявило використання ВНС як засобу обміну інформацією, аніж для щирого обговорення);

- також відзначили різницю організації такої дистанційної підготовки із використанням ВНС (навчання, кероване самим студентом, але у відповідь на завдання тьютора) порівняно із попереднім досвідом Відкритого університету, де навчання характеризував контакт студент-тьютор.

Поруч із тим, було відзначено і ряд недоліків

- обмежена можливість бачити, а інколи і чути співрозмовників;

- вибір навчання із застосуванням ВНС визначався радше особистими чинниками (потреба поєднати навчання із частковою зайнятістю на роботі або із сімейними обов'язками), ніж звичайний вибір такої форми навчання;

- студенти використовували ВНС більше для обміну інформацією ніж для обговорення чи висловлення точки зору;

- форуми обговорення ВНС були менш ефективним засобом зв'язку із тьютором ніж звичайні (телефон, електронна пошта) через брак конфіденційності у першому випадку [7].

Крім того, недоліком самого дослідження, на нашу думку, було те, що воно не охоплювало педагогічної практики. Зважаючи на те, що підготовка вчителів у Великій Британії базується на практичних навичках, отриманих під час педагогічної практики у школі, таку обмеженість дослідження і охоплення лише університетської підготовки можна вважати недоліком чи об'єктом подальших досліджень.

Отже, в межах провідної загальноєвропейської тенденції навчання протягом життя (lifelong learning) актуальним є питання дистанційної підготовки фахівців, зокрема

педагогічної сфери. За наявності сучасних комп'ютерних технологій та Інтернет дистанційне навчання стає зручним та доступним, адже відбувається у вільний час, у комфортних для студента умовах – вдома чи на роботі та має більш гнучкий графік контролю знань. Але використання технологій ДН викликає багато питань, наприклад, питання сутності, доцільності, вибору, переваг та недоліків використання ВНС (наприклад при підготовці вчителів).

Зважаючи на розповсюдженість ДН у Великій Британії та провідну роль британської освіти на загальноєвропейському освітньому просторі актуальним можна вважати британський досвід впровадження ВНС у підготовці вчителів, дослідження якого довів:

- неоднозначність тлумачення сутності ВНС (у вузькому та широкому значенні), що є спільним із уявленням українських науковців;

- розповсюдженість ВНС у британських закладах вищої та професійної освіти (86% та 70% відповідно);

- наявність критеріїв вибору та причин для використання ВНС при ДН у Великій Британії;

- існування ряду недоліків та переваг використання ВНС при дистанційній підготовці вчителів.

Зважаючи на особливість підготовки вчителів у Великій Британії (де значна роль приділяється педагогічній практиці) цікавим і актуальним вбачається дослідження використання ВНС під час педагогічної практики студентів, які навчаються дистанційно. А також важливо було б розглянути можливості застосування результатів британського досвіду в українських ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Самойленко О. М. Методика використання віртуального навчального середовища в закладах післядипломної педагогічної освіти / О. М. Самойленко, Є. Д. Жураховський // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Гол. ред.: В. Ю. Биков; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України. – 2009. – № 1 (9). – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em9/content/09sometp.htm>.*
2. *Шишкіна М. П. Тенденції розвитку та використання інформаційних технологій в контексті формування освітнього середовища / М. П. Шишкіна // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Гол. ред.: В. Ю. Биков; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України. – 2006. – № 1.*

- Режим доступу : <http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html>.
3. Шуневич Б. Дистанційний курс з англійської мови: перспективи використання для комбінованого навчання / Б. Шуневич // Новий колегіум. – Харків, 2004. – № 1–2. – С. 46–51.
 4. Шуневич Б. Порівняльний аналіз вітчизняних і закордонних віртуальних навчальних середовищ / Б. Шуневич // Комп'ютер у школі і сім'ї; вип. 8. – 2003. – С. 34–39.
 5. Jenkins M. *The development of technology enhanced learning: findings from a 2008 survey of UK higher education institutions* / M. Jenkins, T. Browne, R. Walker, R. Hewitt // *Interactive Learning Environments*. – 2010. – № 18 (1). – P. 1–19.
 6. Weller M. *Delivering Learning on the Net* / M. Weller. – London, New York : Routledge Falmer, 2005. – 182 p.
 7. Williams A. *An analysis of e-learning in a flexible postgraduate initial teacher training course. A summary report* / A. Williams, D. Tanner. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ttrb.ac.uk/viewarticle2.aspx?contentID=13545>.
 8. http://en.wikipedia.org/wiki/Virtual_learning_environment.
 9. http://iet-staff.open.ac.uk/m.j.weller/JCA_132. <http://www.ucisa.ac.uk/groups/ssg/surveys.aspx>.

Л. В. Швидка

СТАН ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СОЦІУМУ

Перед системою освіти завжди стояло завдання підготовки громадян до ефективної діяльності у будь-якій сфері. Зміни в устрої та змісті економіки, які нині відбуваються в світі, прийнято кваліфікувати як перехід до інформаційного суспільства. Під цим розуміють і глобалізацію технологічних просторів, і максимальне врахування короткого часу життя самих новітніх технологій, і переважну роль інформаційних технологій, і глобалізацію економіки взагалі. Експерти стверджують, що ефективна економіка, в якій зміни стають постійними, а конкурентоспроможність визначається мірою задоволення ринку, що задає високу планку конкуренції, повинна бути побудована на основі інших принципів у порівнянні з економікою довготривалих технологій, відсутністю серйозної конкуренції і диктатом виробника.

В умовах короткотривалих знань і технологій настільки ж короткий вік видів діяльності на всіх рівнях і у всіх галузях організації суспільного виробництва послуг і товарів. Відповідно способам діяльності не можна навчити раз і назавжди. Позиція «освіта на все життя» замінюється

позицією «освіта протягом усього життя». Мається на увазі необхідність постійного навчання новим технологіям, видам діяльності, що швидко змінюються у сфері будь-якого виробництва.

Проблема полягає в організації освітньої діяльності, результатом якої були б адекватно підготовлені кадри. Залишається не розв'язаним питання, як організувати ресурси, зміст і технології в інтересах поставленого завдання. Нині вже очевидно, що система освіти, сформована для роботи в умовах директивної економіки, не може ефективно діяти в умовах ринкових відносин. Необхідно запропонувати інші освітні результати, які сприяють успішності людей у нових умовах життя і діяльності. І ці нові освітні результати повинні бути покладені в основу нового покоління освітніх стандартів [3].

Система освіти служить розвитку самого головного ресурсу – людського потенціалу. Освіта – це особлива галузь виробництва, і продукт її теж особливий. Завдання, які стоять перед країною, визначають цілі освіти її громадян, за якими формуються зміст і методи освіти, структура всієї системи, способи її організації. Держава повинна розраховувати на освіту як спосіб прискорення розвитку країни, підвищення рівня життя своїх громадян. Орієнтовані на майбутнє люди ініціюють розвиток тих сфер життя, в яких вони беруть участь. Належним чином організована освіта – запорука сталого розвитку суспільства. Усе, що суспільство хоче закласти у своїх громадян, воно формує як соціальне замовлення, яке фахівці перетворюють на державний освітній стандарт, що регламентує устрій системи освіти, зміст навчання і вимоги до того, хто навчається, які дозволяють виконати це замовлення.

Таким чином, сучасна практика і теорія освіти знаходяться на перехресті між розумінням освіти як «передачі досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей» і новою освітньою парадигмою «вирощування особистості». Нині є всі підстави говорити про кризу «знаннєвої» парадигми, орієнтованої на передачу інформації пасивному учню або студенту, і це зумовлено декількома причинами. По-перше, темпи зміни знань у сучасному світі роблять «знаннєве навчання» не ефективним. Без уміння самостійно здобувати знання студент не може вважатися підготовленим до життя. По-друге, немає необхідності перевантажувати пам'ять знаннями «на запас», тому що існують «сховища» інформації іншої природи. Набагато важливіше навчити студентів користуватися ними. Пріоритет самостійності і суб'єктності індивіда в сучасному суспільстві вимагає зміцнення

загальнокультурного фундаменту освіти, розвитку вмінь мобілізувати свій особистісний потенціал для розв'язання різного роду завдань і розумного, доцільного перетворення дійсності [5].

Нині затребуваним є фахівець з уже сформованим творчим, проектно-конструктивним і духовно-особистісним досвідом, який не чекатиме інструкцій, а зможе самостійно приймати відповідальні рішення. «Знаннєва» освіта не орієнтована на отримання такого фахівця.

На думку багатьох учених, зняти це протиріччя допомагає компетентнісний підхід. Як уже було зазначено, він відображає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій. Зрозуміло, що предметне знання при цьому не зникає зі структури освіти, а виконує в ній підпорядковану, орієнтовну роль. «Ми відмовилися не від знання як культурного предмета, – зазначає Б. Д. Ельконін, – а від певної форми знань (знань «про всякий випадок», тобто відомостей)» [6, с. 27]. Згідно з дослідженнями В. А. Болотова і В. В. Серікова, компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня (студента), а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях:

- у пізнанні і поясненні явищ дійсності;
- при освоєнні сучасної техніки і технологій;
- у стосунках людей, в етичних нормах, при оцінці власних учинків;
- у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, виборця;
- при виборі професії та оцінці своєї готовності до навчання у ВНЗ;
- при необхідності розв'язувати власні проблеми, зв'язані з життєвим самовизначенням, вибором стилю і способу життя, способами розв'язання конфліктів та ін. [1, с. 10].

Зрозуміло, що навчити поведінці у подібних ситуаціях неможливо. До того ж і термін «навчити» у цьому сенсі тут не зовсім прийнятний. На думку Д. Б. Ельконіна, у рамках компетентнісного підходу треба будувати і заздалегідь задавати «ситуації включення». Слово «включення» у цьому контексті означає оцінку ситуації, проектування дій і стосунків, які вимагають тих чи тих рішень. Таке навчання відрізняється від того, де необхідно «запам'ятати і відповісти». Той хто навчається, повинен усвідомити постановку самого завдання, оцінити новий досвід, контролювати ефективність власних дій [6].

Вища педагогічна освіта відповідальна за

підготовку нового вчителя, від діяльності, особистісного та професійного розвитку якого залежить оновлення суспільства. Завданням ВНЗ є не вузька «підготовка фахівця» як носія певної соціальної функції, а забезпечення особистісного зростання професіонала як високо компетентної цілісної особистості, здатної творчо, відповідно до ускладнення завдань здійснювати своє людське й соціальне призначення.

До ВНЗ, як правило, приходять абітурієнти, які мають стійкі стереотипи, зорієнтовані на пасивне слухання та заучування іншомовних текстів, отримання «рецептів» успішної діяльності та ін. Іншими словами, багато випускників, які вступають в університети, є прихильниками традиційних «знаннєвих» підходів в освіті взагалі і навчанні іноземних мов зокрема.

Значна кількість викладачів бачить основну мету своєї діяльності у традиційному викладанні певної дисципліни. Володіючи академічними здібностями, знаннями мови, методикою викладання, ерудицією, вони меншою мірою акцентують свій вплив на такі якості особистості, як толерантність, педагогічний такт, уміння контактувати з колегами та студентами, вступати в діалог на рівні міжкультурної комунікації. Часто викладачі вбачають головні причини труднощів у своїй роботі за межами власної діяльності, наголошуючи при цьому на «недосконалісті навчальних планів і програм»; «небажанні студентів вчитися»; «сформованому укладі у практиці підготовки майбутнього вчителя іноземної мови».

Перед викладачами іноземної мови постають нові завдання і відкриваються нові можливості. Оскільки телекомунікація та інформаційні технології продовжують відігравати все зростаючу роль у повсякденному й професійному житті будь-якого сучасного фахівця, назріла необхідність розробки нових концепцій, теоретичних і практико-орієнтованих моделей з метою виявлення нових ресурсів використання інформаційних і комунікативних технологій у розвитку ключових компетенцій майбутнього вчителя іноземної мови. У сучасних умовах це готовність сприяти налагодженню міжкультурних зв'язків, представляти свою країну при міжкультурних інтеракціях, ставитися з повагою до духовних цінностей інших культур. На думку Г. А. Воробйова, комунікація не обмежується більше ні предметом, ні місцем, ні часом [2, с. 30].

На сучасному етапі стрімкого переходу людства на якісно новий рівень глобального розвитку з'явився культурний гіперпростір,

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ фахівців до нових вимог праці та професійної діяльності. Особливе значення має вивчення іноземної мови, без знання якої неможлива повноцінна підготовка фахівця в будь-якій галузі.

ознакою якого є взаємозалежність культур народів світу. Картина сучасної світової культури – “це мов би сплав багатьох взаємодіючих самобутніх культур різних цивілізаційних регіонів, етносів, поколінь тощо. Усі вони знаходяться у постійному діалозі та взаємодії одна з одною, причому цей діалог здійснюється не тільки синхронно (одномоментно), але й діахронно (минуле – сучасне – майбутнє) [4, с. 134].

Нині спостерігається тенденція до встановлення зв'язків між різними регіонами земної кулі на основі міжнародного поділу праці, що неминуче веде до розвитку міжнародної комунікації, культурного та інформаційного обміну, посиленню взаємодії і взаємовпливу народів, країн, цивілізацій у різних сферах соціального життя, в тому числі і в освітній. Розширення кордонів і відкриття нових можливостей для молоді, що є важливим чинником реформування сучасної освіти, зумовлює потребу формування толерантної особистості, особистості фахівця, здатного до ефективної взаємодії з представниками інших культур, готовим до діяльності у полікультурному середовищі. У зв'язку з цим проблема міжкультурної комунікації набуває надзвичайної актуальності.

Особлива роль у цьому відповідно належить іноземним мовам, за допомогою яких і відбувається безпосередній чи опосередкований діалог культур – рідної та іноземної. Іноземна мова в сучасних умовах інтенсивних міжнародних контактів стає важливим засобом узагальнення пізнання дійсності й міжкультурної комунікації.

В умовах інтеграції України у світовий простір співпраці та обміну науковими, культурними і духовними цінностями збільшується попит на фахівця, що володіє однією і більше іноземними мовами, знає особливості власної та іншомовної культур, здатного до комунікації на різних рівнях ділового та міжособистісного спілкування. Професійне володіння іноземною мовою стає однією з умов конкурентоспроможності майбутнього вчителя в сучасному соціумі. Такий учитель у процесі викладання іноземної мови дає учням доступ до культури інших народів і націй, допомагає виховати в собі толерантне ставлення до інших людей (як представників інших націй, так і співвітчизників), тобто навчитися повноцінному й ефективному спілкуванню з ними.

Отже, розвиток освіти в сучасних умовах ставить чимало нових завдань, зв'язаних передусім з поліпшенням якості підготовки фахівців з вищою освітою, важливе місце в процесі цієї підготовки посідає адаптація майбутніх

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Воробьев Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка / Г. А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30–35.
3. Голуб Г. Б. Парадигма актуального образования / Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган, В. А. Прудникова. – М. : Высшее образование сегодня, 2004. – 43 с.
4. Тверезовська Н. Т. Метод діалог культур у процесі викладання іноземних мов : збірник научн. трудов / Н. Т. Тверезовська, Г. А. Чередніченко // Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе. Межпредметные связи ; вып. 17 – С. 133–139.
5. Шаламова О. О. Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка в условиях гуманитарного ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Олеговна Шаламова. – Хабаровск, 2007. – 202 с.
6. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – 267 с.

С. М. Щур

КОМПОНЕНТ ЗНАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МЕДІАЦІЇ

Сучасні потреби суспільства вимагають діалогу між людьми, мовами, культурами і країнами, що приводить до зростання потреби у фахівцях, здатних виступати посередниками міжкультурного спілкування. Викладач іноземної мови (далі ІМ) за професійною діяльністю є міжмовним і міжкультурним медіатором, характерною рисою якого є здатність одночасно сприймати реальність через подвійну призму культур [3, с. 208].

Компетентність в медіації (далі КвМ) є важливим і необхідним складником міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх викладачів. Поділяючи думку науковців, які досліджують іншомовну комунікативну компетентність (Бориско Н. Ф., Ніколаєва С. Ю., Бім І.Л., Сафонова В. В., Соловова О. М.), вважаємо, що КвМ слід розглядати як мовленнєву компетентність, яка взаємопов'язана з іншими

мовленнєвими, лінгвосоціокультурною компетентностями і ґрунтується на мовній, навчально-стратегічній компетентності. В досліджуваній компетентності ми виділяємо когнітивний (знання), операційно-діяльнісний (навички, вміння) і мотиваційно-ціннісний (мотиви, цінності, ставлення) компоненти.

Відомо, що компетентнісний підхід переміщує акценти з опанування знань, інформованості на вміння вирішувати завдання, справлятися з проблемами на основі отриманого досвіту, проте, основоположним складником будь-якої компетентності є знання. Вони як базовий структурний компонент є змістовним матеріалом, на основі якого формуються і розвиваються всі інші складники компетентності; орієнтирною основою для формування навичок і розвитку вмінь; способом зберігання інформації про навколишнє середовище, що дозволяє особі розвивати адекватні здібності, здатності і ставлення.

У методиці навчання ІМ під знаннями розуміють відібрану і упорядковану інформацію, яка отримана особою у відповідності до певних індивідуальних критеріїв / норм у процесі пізнавальної діяльності і оформлена ним / нею для вирішення комунікативних завдань засобами ІМ [7, с. 10]. Зрозуміло, що студент повинен володіти певною «базою знань» – стаціонарного утворення, з якої в разі потреби, як із сховища, можуть бути вилучені необхідні дані [5, с. 362]. Однак, пізнавальна діяльність особи спрямована на постійне отримання, поповнення і оновлення знань.

Для здійснення медіативної діяльності необхідні різні знання. Науковці визначають види знань за змістом (кодові і позакодові; енциклопедичні і лінгвістичні; мовні, позамовні, фонові; мовні і метамовні), за природою і характером представлення (декларативні і процедурні), за способом вираження (вербалізовані і невербалізовані, імпліцитні і експліцитні), за способом отримання (природжені і набуті; вивчені і засвоєні), за функцією тощо [1, 2, 4, 10, 11]. Отже, звернемось до короткого розгляду видів знань, необхідних для формування зазначеної компетентності.

Для здійснення комунікації, окрім загальних знань учасників, необхідні знання коду – мови як набору різнорівневих одиниць та правил оперування ними, і позакодові знання, які виходять за межі мови та детерміновані певною культурою [1, с. 84]. Дослідники зазначають, що межа між кодовими і позакодовими знаннями умовна, оскільки мова є відображенням соціокультурної реальності (Леонтьєв О. О.), дзеркалом і

інструментом культури (Тер-Мінасова С. Г.). Для медіатора необхідні знання, по меншій мірі, двох мовно-культурних кодів – РМ і ІМ: першим – студенти володіють, другим – опановують і він є об'єктом навчання.

Західноєвропейські дослідники, розглядаючи знання як компонент багатомовної і полікультурної компетенції, виділяють 15 категорій, умовно розмежовуючи знання мов і знання культур [8]. Проаналізувавши категорії знань та їх дескриптори, запропоновані дослідниками, приходимо до висновку, що всі вони є необхідними, але мають різний ступінь важливості для формування досліджуваної компетентності. На наш погляд, медіатор на рівень В2 повинен володіти, передусім, знаннями двох мовно-культурних кодів (ІМ і РМ), які можуть бути представлені 7 категоріями: 1) мова як знакова система; 2) культура як система практик, репрезентацій і ментальних ставлень, цінностей, вірувань, почуттів; 3) мова, культура і суспільство; 4) вербальна і невербальна комунікація; 5) тотожності і відмінності між мовами, культурами; 6) міжкультурне спілкування; 7) опанування / вивчення мов і культур. Зрозуміло, що ці знання є мовні і метамовні, фонові, енциклопедичні. Всі вищезазначені категорії знань співвідносяться з компетентностями, які входять до складу КвМ. Знання інших категорій таких як: розвитку мови / мов, різноманітності мов, багатомовності; розвитку культур, різноманітності культур; культури, мови й ідентичності, студенти набувають не лише на практичних заняттях з ІМ, але і у процесі вивчення інших дисциплін: культурології, мовознавства, історії мови тощо.

Поділ знань на декларативні і процедурні є важливим у методиці навчання ІМ. Необхідність розмежування декларативних і процедурних знань пов'язана, як із відмінностями між знаннями «про що» і знаннями «як щось зробити», так із їх відмінностями у процесах представлення, формування, оволодіння / набуття, засвоєння, використання і перетворення. Декларативні знання швидше піддаються опануванню, легше вилучаються і можуть бути гнучко застосовані в будь-якому контексті [2, с. 73]. Процедурні знання містять в собі відомості про сукупність цілеспрямованих дій, операцій, які необхідні для вирішення конкретних завдань [11, с. 242]. Вони важче набуваються, співвідносяться з певним контекстом і використовуються менш гнучко, можуть бути вилучені автоматично і використані ефективно у подібному контексті. Процедурні знання підсилюються по мірі успішного їх застосування і ослаблюються за відсутністю

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ немовленневої поведінки АМ і УМ, ступінь їхньої сумісності / несумісності; спільне і відмінне у соціолінгвістичних нормах двох країн; відмінності у структурах дискурсів рідної й іншомовної культури, які базуються на системі цінностей; спільне і відмінне у мовленневих стратегіях, тих хто пише / говорить, які слід враховувати при міжкультурному спілкуванні; типи лакун, що можливі під час спілкування представників двох культур та способи їх усування.

такого [2, с. 74].

Відповідно до позицій компетентнісного підходу знання необхідно організувати згідно їх ролі в процесі формування тієї чи іншої компетентності. Аналіз рамкової програми з англійської мови (далі АМ) для університетів / інститутів, шкал і дескрипторів загальноєвропейських рекомендацій, наукових робіт дослідників, дозволив нам виокремити декларативні знання з формування КвМ, які включають 5 груп:

1. мовна компетентність – знання АМ як системи:

а) знання лексичної підсистеми АМ; знання лексичних одиниць в обсязі 1500-2500 у межах тематики визначеної програмою для I-II курсів;

б) знання граматичної підсистеми АМ; знання граматичних структур, визначених програмою, і правил їх утворення, вживання, функціонування у мовленні;

в) знання фонетичної підсистеми АМ: фонетичної організації слів; модифікації звуків в потоці мовлення; інтонації; співвідношення букв (графем) зі звуками (фонемами); особливостей транслітерації.

2. мовленнева компетентність (у 4 видах) – знання способів формулювання і формування думок за допомогою мови; базові елементи культури мовлення у певних сферах усної і письмової комунікації:

а) знання структур діалогів різних типів і їх комбінацій;

б) знання структур монологів різних функціональних типів;

в) знання логіко-композиційних структур писемних висловлювань АМ (неофіційних листів; листівок, заміток і повідомлень; інструкцій і рецептів; опису людей, місць, подій) та їх особливостей;

г) знання текстів різних жанрів (листів, статей, програм, об'яв і оголошень, інструкцій) і їх ознак, особливостей сприйняття у процесі читання і аудіювання.

У процесі формування КвМ студенти використовують і поглиблюють знання зазначених двох груп. Третя група декларативних знань пов'язана з лінгвосоціокультурною компетентністю. Слідом за Н. Ф. Бориско [6, с. 315], ми виділяємо три підгрупи знань: країнознавчі і соціокультурні, соціолінгвістичні, міжкультурні. Однак, наповнення зазначених підгруп знань частково відрізняється, зважаючи на специфіку досліджуваної нами компетентності. Зазначимо лише деякі вагомні міжкультурні знання про: соціокультурні аспекти мовленневої і

Четверта група декларативних знань пов'язана з навчально-стратегічною компетентністю і представлена знаннями про: способи, методи вивчення мови і раціональні прийоми роботи з навчальним матеріалом. П'ята група – сукупність теоретичних знань про медіацію: сутність медіації і специфіку її окремих видів; типові комунікативно-мовленневі ситуації медіації та її чинники; способи передачі змісту / смислу висловлювання цільовою мовою та фактори, що впливають на спосіб передачі.

Процедурні знання КвМ, які проявляються під час виконання медіативних дій, також утворюють 5 груп відповідно до складників КвМ – знання вмінь, навичок і стратегій здійснення медіативної діяльності.

За способом вираження західноєвропейські психолінгвісти Р. Елліс, Н. Елліс, Р. Шмідт, Е. Бялисток, Р. Де Кізер поділяють мовні знання на експліцитні і імпліцитні. Такий розподіл базується на основі поняття свідомості, що у свою чергу, уможливує розмежовувати імпліцитне оволодіння мовними знаннями і експліцитне їх набуття. Згідно з поглядами Р.Шмідта, свідомість включає: 1) усвідомленість з її 3 когнітивними стадіями: сприйняття, звернення уваги, розуміння – свідомий аналіз і порівняння того, що було помічено; 2) намір (хоча не всі наміри можуть бути свідомі); 3) знання [10, с. 363].

Р. Елліс характеризує експліцитні знання як усвідомлені, декларативні, вербалізовані, піддаються контролю і використовуються тоді, коли користувач мовою має певні мовні проблеми. На противагу, імпліцитні знання є неусвідомлені, процедурні, невербалізовані (за винятком вербальних репрезентацій), піддаються автоматизації і використовуються у безпроблемній комунікації [9, с. 440]. Хоча існує певний взаємозв'язок між декларативними і експліцитними, процедурними й імпліцитними знаннями, однак, він не може вважатись сталим, оскільки декларативна пам'ять може утримувати інформацію, яка не є експліцитною [11, с. 243].

Метою експліцитного навчання є набуття імпліцитних знань і експліцитні знання

розглядаються лише як початковий опорний пункт [9, с. 439]. Процес практики уможливує перехід експліцитних знань в імпліцитні, в той час, як когнітивний механізм інференції дозволяє набувати, виводити перші з останніх. У процесі продукування висловлювання експліцитні знання слугують фасилітатором імпліцитних знань і сприяють здійсненню моніторингу висловлювання [10, с. 349]. Таким чином, якщо для користувача ІМ метою оволодіння є імпліцитні знання, то майбутній викладач ІМ повинен володіти обома видами знань для здійснення і забезпечення ефективного навчального процесу.

Отже, відповідно до вищезазначеного критерію і виділених нами груп, вважаємо, що для належного рівня сформованості компетентності в медіації майбутній фахівець повинен володіти:

- 1) мовна компетентність – переважно імпліцитні знання;
- 2) мовлення компетентність – імпліцитні й експліцитні знання, при домінуванні перших;
- 3) лінгвосоціокультурна компетентність – імпліцитні й експліцитні знання, при домінуванні других;
- 4) навчально-стратегічна компетентність – імпліцитні й експліцитні знання, при домінуванні перших;
- 5) знання медіації – імпліцитні й експліцитні.

Таким чином, у процесі формування КвМ відбувається розширення меж раніше отриманих знань, їх поглиблення, набуття нових та стимулюється, розвивається дослідний пошук, пізнавальна самостійність студентів. Ці якості особистості поєднують в собі вміння набувати нові знання і творчо використовувати їх у різних комунікативно-мовленневих ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гудков Д. Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации* / Гудков Д. Б. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
2. Залевская А. А. *Введение в психолингвистику* / Залевская А. А. – М. : Рос. гос. гум. ун-т, 1999. – 382 с.
3. Елизарова Г. В. *Культура и обучение иностранным языкам* / Елизарова Г. В. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
4. Красных В. В. *Основы психолингвистики и теории коммуникации. Курс лекций* / Красных В. В. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
5. Кубрякова Е. С. *Язык и знание : На пути получения знаний о языке : Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира* / Кубрякова Е. С. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
6. *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій* : [навч.

метод. посібник для студ. мовних спец. осв. кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Є. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.

7. Савельева И. Ф. *Методика формирования знаниевого компонента иноязычной коммуникативной компетентности студентов I курса языкового вуза на практических занятиях по английскому языку : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)»* / И. Ф. Савельева. – Санкт-Петербург, 2009. – 25 с.
8. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources. Council of Europe Publishing, Strasbourg Cedex, 2012. – 108 p.*
9. Ellis R. *Explicit form-focused instruction and second language acquisition* // Spolsky B., Hult F.M. (eds) *The Handbook of Educational Linguistics. Blackwell Publishing Ltd., 2010. – P.437–455.*
10. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition: Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press, USA, 1994. – 832 p.*
11. Gass S. M., Selinker L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course. Topics in Applied Psycholinguistics. Routledge, 2008. – 598 p.*

С. М. Яцина

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасній людині незалежно від того, яким видом діяльності вона займається, для досягнення успіху в будь – якій справі, почуватися впевнено в різних ситуаціях, необхідно володіти навичками й уміннями компетентного читача, володіти мистецтвом спілкування, культурою усного та писемного мовлення.

Тому важливим завданням реформування змісту сучасної освіти є створення умов для особистісного зростання і творчого самовираження, зокрема шляхом підвищення читацької активності, рівня культурної компетентності громадян.

Сьогодні в освітній практиці однією з актуальних проблем є проблема формування компетентного читача. Свого часу її досліджували відомі педагоги, психологи й методисти В. Голубков, М. Кудряшов, О. Нікіфорова, І. Синиця, Ф. і Т. Бугайки, Є. Пасічник, Б. Степанишин та ін. Втім проблема формування читацької компетентності в учнів не знайшла свого повного відображення в науковій літературі.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ до співпереживання, уміє запам'ятовувати найсуттєвіше, важливі моменти твору, розуміти ідейно – художню функцію словотворчих засобів. Компетентний читач – це той читач, який не тільки захоплюється художнім твором, а й розуміє його естетичну цінність.

Реалізація компетентнісного підходу в процесі навчання учнів, зокрема профільної школи, зумовлює необхідність *з'ясування сутності читацької компетентності, її структури, складових, визначення ролі й місця у системі інших компетентностей.*

Як відомо, читання є одним із видів мовленнєвої діяльності учня. Його розуміють як здатність учня до усвідомлення прочитаного, сукупність знань, умінь і навичок, що постійно розвиваються, якість особистості, яка вдосконалюється протягом життя.

Л. Виготський зауважував, що читання становить собою складний процес, у якому беруть участь вищі психічні механізми, зокрема мислення. Ступінь розвиненості читання є одним із основних показників розвитку мислення дитини. Читання, підкреслює дослідник, вимагає глибшої, напруженої діяльності, воно більш інтелектуальне, більш довільне, ніж розуміння усного мовлення [3, с. 504].

Читання пронизує усі сфери життєдіяльності людини та завжди відіграло важливу роль в історії розвитку людства, тому читання повинно розглядатись як один із пріоритетних напрямів роботи щодо підвищення якості сучасної освіти та стати сталою навичкою самоосвіти людини упродовж життя, а читацька компетентність – важливою складовою загальноосвітньої підготовки учня.

Сучасна методична наука шукає методи, засоби й технології, які сприятимуть літературознавчому розвитку учня, оволодінню ним читацькою компетентністю, що дасть змогу реалізувати особистість, розширити уяву й емоційну чуйність до літературних творів, спонукатиме читача до творчих пошуків та глибоких роздумів, самопізнання та пізнання внутрішнього світу інших особистостей. Тож формування компетентного читача на уроках світової літератури сприятиме досягненню вищезазначеного.

Відтак важливим є усвідомлення самого поняття «компетентний читач». Під цим поняттям розуміють читацьку кваліфікацію учнів із середніми здібностями, що забезпечує певне засвоєння курсу літератури відповідно до програми. Компетентний читач має здатність до читацької самостійності, самооцінки, самоконтролю, творчого розв'язання літературних завдань; здатного адекватно сприймати емоційно – образний зміст художнього твору, специфіку його виражальних і образотворчих засобів, володіти необхідним мінімумом літературознавчих понять. Такий читач здатний

Річ у тім, що діти не припинили читати взагалі, змінився лише характер читання, ставлення до нього. Сучасні учні переважно схильні до прагматизму й приділяють увагу лише тим предметам, що допоможуть їм у подальшому професійному зростанні. Переважно учнів цікавлять твори, в яких розв'язуються проблеми, близькі до їхніх уподобань, їхніх життєвих позицій. Тому учителю – словеснику на уроках літератури не тільки потрібно прищеплювати високі національні ідеї, виховувати гуманну особистість, а й важливо врахувати життєві інтереси учнів. Щоб домогтися того, аби аналіз художнього твору на уроках літератури став процесом зацікавленого вмотивованого пошуку, щоб читацькі вміння учнів стали водночас засобом не лише успішного вивчення ними художнього твору, а й їхнього особистісного розвитку, необхідно використовувати новітні й традиційні методики.

На сучасному етапі розвитку освіти у світовій практиці одним із провідних є компетентнісний підхід, що сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу.

У зв'язку з цим слід зупинитися на усвідомленні самого поняття «компетентнісний підхід», уведення якого в нормативні та практичні складники освіти сприяє розв'язанню проблеми невміння учнями застосовувати набуті теоретичні знання в ході практичних завдань. Розглянемо трактування дуже схожих понять «компетенція» і «компетентність».

Глумачний словник подає таке трактування поняття «компетенція» - 1) добра обізнаність із чим–небудь; 2) коло повноважень якої–небудь організації, установи чи особи. У межах своєї компетенції особистість може бути компетентною або некомпетентною [2, с. 445].

А. Хуторської засвідчує, що *компетенція* – це сукупність узаємопов'язаних рис особистості учня (знань, умінь, навичок, способів діяльності) [4, с. 58 - 64].

Отже, поняття «компетенція» розглядається як складна структура, що заснована на знаннях, досвіді, цінностях, набутих у процесі навчання; включає різні розумові операції (аналітичні, критичні, комунікативні), практичні вміння і спрямована на реалізацію культурних запитів

особистості, пов'язаних із практичною діяльністю, духовним життям, комунікативними інтересами.

Під *компетентністю* (з лат. *competentis* - здібний) розуміють «поінформованість, обізнаність» або «оволодіння компетенцією», тобто повноваженнями, правами [1, с. 18].

За означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти поняття «*компетентність*» включає набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у певній діяльності [5, с. 1].

За А. Хуторським, *компетентність* – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності, тобто реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності. [4, с. 58–64]. Таким чином, компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а *компетентність* – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Більшість українських педагогів розуміють «*компетентність*» як обізнаність, авторитетність, кваліфікацію. Зарубіжні та вітчизняні фахівці пропонують таку внутрішню структуру *компетентності* як педагогічного явища: знання, пізнавальні навички, практичні вміння, ставлення, емоції, цінності, мотивація. Дослідники В. Кальний, С. Шишов, А. Хуторської, Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун, О. Овчарук, І. Родигіна та ін. зазначають, що поняття *компетентності* значно ширше за поняття знання, уміння, навички і включає ще й ціннісні орієнтації, соціальні й поведінкові складники.

Отже, *компетентність* – це інтегрований результат освіти, що включає *знання* і передбачає переведення різноманітної інформації у форму власної діяльності (реальної чи мисленнєвої); *уміння* використовувати знання у конкретній ситуації, але ще й удосконалюється шляхом інтеграції з іншими *компетентностями*; *навички*, тобто розуміння та усвідомлення способів здобуття знань; *цінності, критичне мислення*, тобто адекватне оцінювання себе, важливості конкретного знання для власної діяльності. *Компетентність* можна розглядати як тісне поєднання знань, умінь та поведінкових стосунків, які налаштовані на конкретну діяльність. Тому оволодіння *компетентністю* вимагає інтелектуального розвитку – абстрактного мислення, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення.

Таке розуміння «*компетенції*» і

«*компетентності*» є важливим для побудови моделі *компетентної особистості* та професійно-фахової моделі вчителя-словесника.

Щодо практичної реалізації *компетентнісного* підходу, то більшість дослідників пропонують три рівні *компетентностей*, що також знайшло відображення і в Державному стандарті базової і загальної середньої освіти:

- *ключові* (базові, основні, надпредметні), що передбачають здатність особистості здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

- *загальногалузеві* (міжпредметні, загальнопредметні), яких набуває учень упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі і застосовує щодо міжпредметного кола навчальних предметів і освітніх галузей;

- *предметні* (спеціальнопредметні, галузеві), що їх набуває учень у процесі вивчення того чи іншого предмета і стосуються змісту конкретної освітньої галузі чи предмета.

Ключові *компетентності* вважають об'єктивною категорією, що фіксує комплекс певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини.

У системі профільного навчання читацьку *компетентність* доцільно розглядати як предметну і як основу для формування й розвитку *ключових компетентностей*, тому читацьку *компетентність* розуміємо як сукупність основних усвідомлених учнями знань, умінь, навичок, переживань, переконань та здатності їх використовувати з метою пізнання навколишньої дійсності, задоволення власних потреб. Тож йдеться не лише про обсяг літературних знань, умінь і навичок, а й про здатність усвідомлення важливих загальнолюдських світоглядних та морально-етичних національних цінностей, про вміння самостійно мислити, глибоко розуміти та творчо інтерпретувати художні твори, висловлювати власні погляди, оцінки, судження, аргументувати, виявляти здатність до оригінальних рішень, до перенесення набутих знань і умінь на практичні ситуації, проводити аналогії з життям та власним досвідом.

Зважаючи на актуальність *компетентнісного* підходу у вивченні світової літератури, ця орієнтація знайшла послідовне відображення в Програмі зі світової літератури для навчальних закладів I – II рівнів акредитації, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти, де

передбачається «формування широкої читацької компетенції у студентів, яка базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого характеру, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо».

Зміст літературних творів, запропонованих програмою для текстуального вивчення, спроектований на розвиток компетентностей, які є показником здатності студентів до розуміння художньої специфіки конкретного твору, готовності до сприйняття його пізнавально–естетичного впливу та спроможності його проектувати в житті.

Відповідно до цього вчитель літератури на етапі планування уроку має передбачити таку структуру, яка б забезпечувала формування і розвиток компетентного читача – учня. А це можливо за умови застосування інноваційних технологій навчання; підвищення науково – пізнавальної, самостійної пошукової, дослідницької діяльності учнів; використання різних шляхів аналізу та інтерпретації художнього твору (компаративний, структурно–стильовий, художньо–семантичний та ін.); створення навчальних учнівських проектів, участь у літературних конференціях.

Вивчення світової літератури та структура уроку зумовлюють використання традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання: шкільну лекцію (з елементами евристичної бесіди та самостійної роботи тощо); творчо–пошукову роботу учнів; евристичну бесіду; семінарські заняття різного виду.

Отже, комплексна і правильна організація методичної роботи на уроках світової літератури в умовах компетентнісного підходу сприятиме формуванню кваліфікованого, компетентного учня – читача як результату засвоєння необхідних базових теоретико–літературних знань, глибокого осмислення ідейно–естетичної цінності художнього твору, перенесення набутих знань та вмінь на життєві ситуації.

Досягнення позитивного результату від упровадження компетентнісного підходу в освіті взагалі та на уроках світової літератури зокрема можливе за умови поєднання нових підходів і методик, що потребує перебудови змісту, навчального процесу та самого вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братко В. *Формування культурологічної компетентності на уроках літератури* / В. Братко // *Українська література в школі.* – 2012. – № 9. – С. 17–20.
2. *Великий тлумачний словник української мови.* – К. : Перун, 2001. – С. 445.
3. *Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. Собр. соч. : в 6 т. / Выготский Л. С.* – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
4. *Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование.* – 2003. – № 2. – С. 58–64.
5. *Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technoly Syracuse NY. Competencies for Online teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification.* – P.1



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Адешелідзе Марина Олександрівна, викладач кафедри фонетики та граматики, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Аліфанова Світлана Анатоліївна, старший викладач кафедри фонетики та граматики, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Алькебаева Д.А., доктор філологічних наук, професор, Казахський національний університет ім. аль-Фараби (Казахстан).

Барменкова Оксана Петрівна, кандидат філологічних наук, в.о. доцента кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Білецька Віталіна Станіславівна, викладач кафедри практики англійської мови, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Білоусова Наталія Костянтинівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Богданова Інга Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Бушев Александр Борисович, доктор філологічних наук, професор кафедри гуманітарних і соціально-економічних дисциплін філіала ФГБОУ «Санкт-Петербургский государственный экономический университет» в городе Твери (Россия).

Ваврентович Наталія Сергіївна, викладач кафедри теорії та практики перекладу, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Василенко Марина Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Величко М.О., магістрант, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Велишаева Эльвина Сейрановна, преподаватель кафедры русского языка, Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан).

Велівченко Валентина Федорівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Галушко Максим Вікторович, аспірант кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Галушко Олена Вікторівна, студентка, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Ганечко Вероніка Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Гаращенко Дмитро Володимирович, викладач кафедри фонетики та граматики англійської мови, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Голодов Александр Георгиевич, доктор філологічних наук, професор кафедри германських мов і методики їх преподавания ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (Россия).

Голубнича Ольга Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Градовський Анатолій Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Дворяшина Виктория Сергеевна, преподаватель кафедры русского языка, Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан).

Дементьева Татьяна Георгиевна, кандидат філологічних наук, доцент, зав. кафедрой интенсивного обучения иностранным языкам № 2, Минский государственный лингвистический университет (Белоруссия).

Демченко Володимир Миколайович, кандидат філологічних наук, доцент кафедри державного управління і місцевого самоврядування, Херсонський національний технічний університет (Україна).

Денисенко Зоя Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри українського мовознавства і прикладної лінгвістики, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Джусупов Маханбет Джусупович, доктор філологічних наук, професор, заслужений професор, «Почетный заведующий» кафедри російського мови, Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан).

Джусупова Унгласын Талимбаевна, докторант кафедри російського мови, Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан).

Дмитриева Елена Викторовна, канд. педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Казанский государственный энергетический университет (Россия).

Дячкова Ольга Михайлівна, науковий співробітник відділу наукової роботи та міжнародного співробітництва, Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля (Україна).

Замулко Людмила Михайлівна, ст.викладач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького (Україна).

Зіноватна Олександра Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фонетики і граматики англійської мови, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького (Україна).

Имамбаева Г.Е., доктор філологічних наук, професор, Инновационный Евразийский университет (г. Павлодар, Казахстан).

Іванова Наталія Петрівна, кандидат філологічних наук, викладач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Киба Людмила Михайлівна, старший викладач кафедри англійської філології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Козюра Олена Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Кондратенко Наталя Василівна, доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної лінгвістики, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (Україна).

Корновенко Лариса Віталіївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Костюк Тетяна Пантелеймонівна, старший викладач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Кравченко Таміла Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри фонетики та граматики англійської мови, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Кретьова Олена Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Кулешова Людмила Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Куліш Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Курило Лідія Віталіївна, аспірант, Київський національний лінгвістичний університет (Україна).

Ли Пен, магістрант КНЛУ (Китайська Народна Республіка).

Литвин Ірина Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Логінова Елена Георгиевна, кандидат філологічних наук, доцент, зав. кафедри германських мов і методики їх преподавания, ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» (Россия).

Лонська Людмила Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри українського мовознавства і прикладної лінгвістики, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Махнач Юлія Игоревна, преподаватель кафедры языков, учреждение образования «Белорусская государственная академия музыки» (Белоруссия).

Мирзаева Нигина Файзитдиновна, соискатель, Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан).

Моїсєєва Олена Володимирівна, інженер з НТІ, Черкаський ЦНІ (Україна).

Немировська Олександра Федорівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського (м. Одеса).

Нурутдинова Аїда Рустамовна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов в професійній комунікації, Казанский Национальный Исследовательский Технологический Университет (Казань, Россия).

Остапенко Анна Костянтинівна, аспірантка кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Остапенко Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання, стилістики і культури української мови, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Охріменко Тетяна Володимирівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри російської мови, Київський національний лінгвістичний університет (Україна).

Палатовська Олена Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет (Україна).

Петрова Оксана Борисівна, старший викладач кафедри фонетики та граматики англійської мови, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Поддубнова Анна Андреевна, аспірант кафедри теорії та практики перекладу, Волгоградський державний університет (Росія).

Потапенко Лілія Вікторівна, ст. викладач кафедри теорії та практики перекладу, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Приймачок Оксана Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (Луцьк, Україна).

Присяжнюк Юлія Вікторівна, аспірант, Київський національний лінгвістичний університет (Україна).

Радченко Олена Юріївна, кандидат філологічних наук, викладач кафедри фонетики та граматики англійської мови, Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького (Україна).

Разан Алла Петрівна, старший викладач кафедри фонетики та граматики англійської мови, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького (Україна).

Рейдало Віталіна Станіславівна, аспірант кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

Самусевич Ольга Михайловна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри стилістики і літературного редакування, Інститут журналістики Белоруського державного університету (Белорусія).

Сапарова Нуржамал Бегайдаровна, кандидат педагогічних наук, старший преподаватель кафедри російського мови, Узбецький державний університет світових мов (Узбекистан).

Селіванова Олена Олександрівна, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Сенаторова Дарья Вікторівна, преподаватель, Белорусская державна академия музики (Белорусія).

Узбеков Тимур Сакенович, преподаватель, Узбецький державний університет світових мов (Узбекистан).

Хрущ Любов Миронівна, асистент кафедри англійської філології, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка (Україна).

Худа Наталія Степанівна, асистент кафедри англійської філології, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка (Україна).

Ченчик Світлана Вікторівна, викладач української мови та літератури, Смілянський технікум харчових технологій Національного університету харчових технологій (Україна).

Черненко Ганна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, науковий співробітник Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Україна).

Чорна Олена Анатоліївна, викладач, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Шалабай Бердибай, доктор філологічних наук, професор, Казахський національний університет ім. аль-Фарабі (г. Алматы, Казахстан).

Шамаєва Юлія Юріївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики та практики викладання іноземних мов, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (Україна).

Швидка Людмила Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького (Україна).

Щур Світлана Миколаївна, викладач кафедри фонетики і граматики англійської мови, Черкаський національний університет (Україна).

Яцина Світлана Миколаївна, викладач, Черкаський художньо-технічний коледж (Україна).



ЗМІСТ

МАТЕРІАЛИ ПЛЕНАРНОГО ЗАСІДАННЯ

<i>Селіванова О. О.</i> Аксіоми комунікативної взаємодії.....	11
<i>Бушев А. Б.</i> Авторефлексивная позиция в деятельности русской языковой личности профессионального переводчика.....	15
<i>Голодов А. Г.</i> О национально-культурной специфике языковой игры (на материале русского подъязыка политики).....	19
<i>Денисенко З. М.</i> Займенниково-співвідносні речення з обставинним значенням часу.....	24
<i>Джусупов Маханбет</i> Языковая единица и ее психообраз в сознании индивида и общества.....	27
<i>Градовський А. В.</i> Місце й роль компаративізму в системі шкільного курсу словесності.....	29
<i>Остапенко Н. М.</i> Соціолінгвістичні аспекти дослідження лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів-словесників.....	33

РОЗДІЛ 1. МОВНА КАРТИНА СВІТУ. КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОВИ

<i>Барменкова О. П.</i> Качественные сравнения в творчестве Исаака Бабеля.....	35
<i>Ваврентович Н. С.</i> Англомовні ергоніми та прагмоніми з антропонімічним мотиватором.....	38
<i>Махнач Ю. И.</i> Концепт СЕМЬЯ в русской языковой картине мира (на материале русских народных сказок).....	40
<i>Петрова О. Б.</i> Компаративні фразеологічні звороти на позначення людини.....	43
<i>Радченко О. Ю.</i> Корелятивний домен «ліхтар, світло»: спектр концептуальної метафори.....	46
<i>Черненко Г. А.</i> Типові пропозиції із семантикою невизначеності.....	48
<i>Шамаева Ю. Ю.</i> Вербализованный категориальный концепт ЭМОЦИЯ как модусная единица знания.....	50

РОЗДІЛ 2. ГРАМАТИЧНА КАТЕГОРИЗАЦІЯ СВІТУ

<i>Аліфанова С. А., Разан А. П.</i> Функціональна характеристика об'єктного дієприкметникового комплексу.....	52
<i>Гаращенко Д. В.</i> Аспектуальні особливості дієслів звуку та вираження категорії виду в українській та англійській мовах.....	54
<i>Кулешова Л. Н.</i> Способы номинации в научно-гуманитарной речи.....	57
<i>Лонська Л. І.</i> Синтаксична система Тараса Шевченка крізь призму української ментальності.....	61
<i>Хрущ Л. М.</i> Експресивні граматичні моделі у сучасній американській драматургії (на матеріалі п'єси С'юзен-Лорі Паркс "topdog/underdog").....	64

РОЗДІЛ 3. ЕТНОЛІНГВІСТИКА І ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ

<i>Шалабай Бердибай</i> Несколько слов о культурах казахского языка.....	67
<i>Кретова О. І.</i> Способи заповнення соціокультурних і мовних лакун при перекладі.....	70
<i>Литвин И. Н.</i> Стилистические потери в украинском переводе романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев».....	73
<i>Мирзаева Н. Ф.</i> Числительные испанского и узбекского языков: речевая интерференция и ее преодоление.....	76
<i>Моїсєєва О. В.</i> Особливості української етнолінгвістики.....	77
<i>Охрименко Т. В.</i> Изучение метафорической основы русских пословиц и поговорок в иностранной аудитории.....	80
<i>Поддубнова А. А.</i> Translational activity: communicative tasks.....	85
<i>Приймачок О. І.</i> Українські етнолінгвістичні маркери в російському перекладі.....	87
<i>Самусєвіч В. М.</i> Беларуская літаратурная казка: менталінгвістычны аспект (на матэрыяле казкі П.Сіняўскага "Зачараваная гаспадарка").....	90

РОЗДІЛ 4. ХУДОЖНЯ МОДЕЛЬ СВІТУ. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕКСТУ

<i>Белоусова Н. К.</i> «Сонечкина правда» Раскольниковова.....	93
<i>Богданова І. В.</i> Реабілітація жанрової системи середньовічної релігійної літератури у творчості П. Клоделя.....	96
<i>Дворяшина В. С.</i> Функция детали-жеста в художественно-публицистическом тексте (на материале «Русского дневника» Джона Стейнбека).....	99
<i>Демченко В. М.</i> Органічність мови сучасного письменника: аналіз тексту.....	101
<i>Замулко Л. М.</i> “Ты родился под счастливой звездой” (счастье в контексте повести К.Г. Паустовского “Начало неведомого века”).....	103
<i>Иванова Н. П.</i> Специфика романтической образности в аспекте инфернального (на материале малой прозы 1820 – 1830-х годов).....	107
<i>Козюра О. В.</i> Художні особливості «чорного гумору» в американській літературі.....	110
<i>Кондратенко Н. В.</i> Комунікативна деструкція в модерністському і постмодерністському художньому тексті.....	112
<i>Костюк Т. П.</i> Особливості художньої свідомості Джека Лондона.....	115
<i>Кравченко Т. М., Величко М. О.</i> Southern belle в американській літературі (на прикладі романів К. Шопін «Пробудження» та М. Мітчел «Віднесені вітром»).....	117
<i>Немировська О. Ф.</i> Безонімні номінації у контексті роману О. Т. Гончара «Твоя зоря».....	120
<i>Сенаторова Д. В.</i> Концептуалізація часу в художественной картине мира В.Распутина.....	122
<i>Худа Н. С.</i> Особливості поняття «реальність» як лінгвістично-філософської категорії у романі Джона Апдайка «Кролик, біжи».....	125

РОЗДІЛ 5. КОМУНІКАТИВНА ЛІНГВІСТИКА. СОЦІОЛІНГВІСТИКА. МОВНА ПОЛІТИКА

<i>Имамбаева Г. Е., Алькебаева Д. А.</i> Модернизация казахской письменности: требование времени.....	127
<i>Куліш І. М.</i> Особливості білінгвальної освітньої політики Сінгапуру.....	130
<i>Білецька В. С.</i> Функціональні особливості сучасного газетного дискурсу.....	132
<i>Велівченко В. Ф.</i> Лінгвопрагматичні особливості висловлення-осуду в сучасній англійській мові.....	135
<i>Ганєчко В. В.</i> Уклін як невербальний жест ввічливості: міжкультурний аспект.....	137
<i>Голубнича О. І.</i> Висловлення подяки і комунікативна ситуація його функціонування (на матеріалі англійської мови).....	141
<i>Джусупова У. Т.</i> Бездиалектний казахский язык и сингармоническая фонология.....	143
<i>Логінова Е. Г.</i> Особенности общения персонажей в драме абсурда (на материале пьес С.Беккета, Э. Ионеско, А. Уэскера).....	146
<i>Корновенко Л. В.</i> Восприятие и интерпретация песен В. Высоцкого: на материале психолингвистического эксперимента 2013 г.....	149
<i>Ли Пен, Палатовская Е.В.</i> Русский компьютерный сленг и особенности его употребления иностранными студентами-филологами.....	152
<i>Потапенко Л. В.</i> Внутрішні і зовнішні чинники жанрових меж листа.....	154
<i>Присяжнюк Ю. В.</i> Плеонастичні висловлення як свідоме мовленнєве відхилення.....	157

РОЗДІЛ 6. ЛІНГВОДИДАКТИКА. КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ СПРЯМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ

<i>Нурутдинова А. Р., Дмитриева Е. В.</i> Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах: анализ моделей и структуры.....	159
<i>Адешелідзе М.О.</i> Тестування як вид контролю у навчанні іноземної мови.....	161
<i>Василенко М.П.</i> Взаємообумовленість основних лінгвістичних напрямів і методики викладання російської мови у другій половині 19 ст. – поч. 20 ст.....	163
<i>Велишаева Э. С.</i> Лингвокультурологический комментарий при изучении клишированных выражений.....	166
<i>Галушко М. В.</i> Тема трансформації образу природи у ранніх поетичних творах Й.-В. Гете у практиці професійної підготовки викладача зарубіжної літератури.....	168

<i>Галушко О. В.</i> Деякі аспекти викладання світової літератури у профільних класах.....	171
<i>Дементьева Т.Г.</i> Культурологический аспект лингвистической подготовки по французскому языку.....	173
<i>Дячкова О. М.</i> Міжкультурна компетентність фахівців з протипожежної безпеки у контексті компетентнісного підходу: теоретичний аспект.....	176
<i>Зіноватна О. М.</i> Академічна мобільність та індивідуалізація програм підготовки магістрів у контексті болонських вимог.....	177
<i>Киба Л. М.</i> Спеціальна іншомовна освіта студентів-магістрантів: розпізнавання маніпулятивних прийомів розмовного тероризму.....	180
<i>Курило Л. В.</i> Культурно обумовлені розбіжності англomовних й україномовних наукових текстів.....	183
<i>Остапенко А. К.</i> Формування комунікативної й міжкультурної компетентностей у майбутніх фахівців з міжнародної економіки засобами інтерактивної технології.....	185
<i>Рейдало В. С.</i> Особливості організації та змісту методичної підготовки студентів магістратури – майбутніх викладачів української літератури.....	189
<i>Сапарова Н. Б.</i> К вопросу изучения плана содержания пословиц русского и казахского языков в сопоставительном аспекте.....	191
<i>Узбеков Т. С.</i> Язык в динамике и порождение языковой игры в лингвистическом и методическом аспектах.....	193
<i>Ченчик С. В.</i> Формування країнознавчої компетенції студентів технікумів на заняттях української мови (за професійним спрямуванням).....	195
<i>Чорна О. А.</i> Сутність віртуального навчального середовища та його використання у дистанційній підготовці вчителів (британський досвід).....	199
<i>Швидка Л. В.</i> Стан підготовки вчителів іноземної мови в умовах полікультурного соціуму.....	203
<i>Щур С. М.</i> Компонент знання компетентності в медіації.....	205
<i>Яцина С. М.</i> Формування читацької компетентності на уроках світової літератури в умовах профільного навчання: теоретичний аспект.....	208
Відомості про авторів.....	212



ББК 81я43
А–43
УДК 800.1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕНТАЛІНГВІСТИКИ

**Збірник наукових праць за матеріалами
VIII Міжнародної наукової конференції**

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР – Корновенко Л.В.

**КОМП'ЮТЕРНИЙ НАБІР – Василенко М.П.,
Корновенко Л.В.**

**ТЕХНІЧНИЙ РЕДАКТОР,
ОРИГІНАЛ-МАКЕТ – Берестовий А.І.**

Актуальні проблеми металінгвістики: збірник наукових праць / МОН України. Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького; Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні НАН України; Мінський держ. лінгвістичний ун-т; Рязанський держ. ун-т ім. С. Єсеніна; кафедра російської мови Узбецького держ. ун-ту світових мов; відп. ред. Л.В. Корновенко. – Черкаси: Видав. Чабаненко Ю.А., 2013. – 218 с.

У збірнику опубліковано матеріали VIII Міжнародної наукової конференції «Актуальні проблеми металінгвістики». Статті і розвідки присвячено проблемам концептуального аналізу, мовної картини світу, художньої інтерпретації тексту, комунікативної і функціональної граматики, соціолінгвістики.

Для широкого кола науковців, викладачів, аспірантів, студентів-філологів.

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 966-8021-30-4

Здано до набору 16.06.2013. Підписано до друку 17.06.2013. Формат 84x108/16.
Гарнітура Times. Папір офсет. Ум. друк. арк. 27,8. Наклад 300 прим. Зам. №

Надруковано ПП Чабаненко Ю.А., Видавництво “Ант”,
державне реєстраційне свідоцтво ЧС № 267 від 06.01.2001 р.
18000, м. Черкаси, вул. Остафія Дашкевича, 39,
Тел. (0472) 45-99-84; e-mail: office@2uppost.com