

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
Навчально-науковий інститут іноземних мов

ВІТЧИЗНЯНА ФІЛОЛОГІЯ:
теоретичні та методичні
аспекти вивчення

Випуск 4

ЧЕРКАСИ – 2014

УДК 801.3(477)
ББК 81.411.1
В-59

Вітчизняна філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення. Збірник наукових праць. Випуск 4. – Черкаси: вид. Чабаненко Ю.А., 2014. – 168 с.

У збірнику, присвяченому 200-літньому ювілею Т.Г. Шевченка, надруковано статті і розвідки, які репрезентують систему поглядів на творчу спадщину поета крізь призму лінгвістичної та літературознавчої парадигми ХХІ століття. Вміщено наукові публікації з проблем літературознавства, мовознавства та методики.

Для широкого кола філологів – науковців, викладачів, аспірантів, студентів, учителів.

Редакційна колегія:

<i>Головний редактор:</i>	Градовський А.В., доктор педагогічних наук, професор
<i>Заступник головного редактора:</i>	Швидка Л.В., кандидат філологічних наук, доцент
<i>Відповідальний редактор:</i>	Корновенко Л.В., кандидат філологічних наук, доцент

Члени редакційної колегії:

Жаботинська С.А., доктор філологічних наук, професор
Кавун Л.І., доктор філологічних наук, професор
Киченко О.С., доктор філологічних наук, професор
Мусієнко В.П., доктор філологічних наук, професор
Остапенко Н.М., доктор педагогічних наук, професор
Селіванова О.О., доктор філологічних наук, професор
Василенко М.П., кандидат філологічних наук, доцент
Штик Л.В., кандидат філологічних наук, доцент

Рецензенти:

Бріцин В.М., доктор філологічних наук, професор
Мартінова Г.І., доктор філологічних наук, професор
Куліш І.М., кандидат педагогічних наук, доцент

За зміст публікації відповідальність несуть автори.

Адреса редакційної колегії:

18031, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 81, ауд. 426,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, кафедра російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання. Тел. (0472) 37-11-03

Рекомендовано до друку вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 7 від 05.02.2014 року).

Засновник – Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

© Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького, 2014
© Автори статей, 2014

ЗМІСТ

МОВОЗНАВСТВО

<i>Василенко М.П.</i> Сочетаемость эпитетов и определяемых слов в тематической группе “Абстрактные понятия” (на материале Дневника Т. Г. Шевченко).....	5
<i>Корновенко Л.В.</i> Мовна особистість Т. Г. Шевченка (на прикладі <i>звертань</i>).....	12
<i>Потапова Г.Н.</i> Концепт «береза» при обучении русскому языку как иностранному.....	18
<i>Барменкова О.П.</i> Усложненные компаративные структуры в произведениях И. Бабеля.....	23
<i>Исаева С. Г.</i> Антропоморфная метафора в концепте растение на материале поэзии С. Есенина.....	29
<i>Цюра С. В.</i> Аксиологічна структура англомовного дискурсу у романі Сомерсета Моема «Місяць та медяк».....	34

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<i>Градовський А.В.</i> Біблійні мотиви в творчості Т. Шевченка.....	42
<i>Іванова Н. П., Киченко О. С.</i> Проблеми вивчення теорії літератури: літературний процес у теоретичному висвітленні.....	51
<i>Белоусова Н. К.</i> Ракитин как пародия на Ивана Карамазова (по роману Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»).....	61
<i>Козюра О.В.</i> Особливості розвитку американської літератури 60-70-х років ХХ століття.....	69
<i>Костюк Т.П.</i> Концепция любви в творчестве Андрея Платонова.....	74
<i>Галушко М.В.</i> Європейські романтичні традиції у творчості Т.Шевченка (на прикладі типологічної парадигми Байрон-Шевченко).....	79

Чорній Р. П. Художньо-літературні особливості щоденникової прози Сью Таунсенд.....	87
Юрова І. Ю. Образи хати та саду в поезії Т. Шевченка та Л. Костенко.....	92

МЕТОДИЧНА СКАРБНИЧКА

Куліш І.М. До проблеми іншомовної підготовки спеціалістів ІТ-галузі.....	100
Кйба Л.М. Спеціальна іншомовна освіта студентів-магістрантів: ракурси навчання політкоректності.....	107
Кретова Е.И. Коммуникативное поведение как аспект коммуникативной компетенции личности.....	112
Афанасьєва О. С. Сутність та умови ефективного навчання критичного мислення майбутніх учителів зарубіжної літератури.....	118
Дячкова О.М. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з протипожежної безпеки.....	125
Моїсєєва О.В. Інтерактивне навчання як засіб розвитку та становлення учня.....	131
Рейдало В.С. Сучасні технології навчання літератури у вищій школі.....	137
Яцина С.М. Формування професійних умінь у майбутніх учителів української літератури як методична проблема.....	144
Галушко О.В. До проблеми вивчення епічного твору у старшій школі.....	151
Посвалюк Л.В. Урок усвоєння нових знань в 5 класі.....	157
Відомості про авторів.....	163



Сочетаемость эпитетов и определяемых слов в тематической группе “Абстрактные понятия” (на материале Дневника Т. Г. Шевченко)

Статья посвящена анализу сочетаемости эпитетов и определяемых слов в тематической группе “Абстрактные понятия” в Дневнике Т.Г. Шевченко. Выясняется, что при сочетании с абстрактными существительными прилагательные реализуют коннотативные компоненты. Именно эпитеты при абстрактных существительных дают возможность автору “Дневника” наиболее полно реализовать функцию воздействия на читателя, сформировать его отношение к отдельным людям, изображаемому событию.

Ключевые слова: эпитеты, Дневник Т.Г. Шевченко, абстрактные существительные, коннотативные компоненты.

Постановка проблемы. Одной из важнейших задач лингвистики на современном этапе её развития является изучение лингвистической природы и функционирования отдельных стилистических приемов в различных функциональных стилях литературного языка. Именно дневниковые записи в последнее время все больше привлекают внимание ученых. Ведь писательский дневник “постоянно вбирает в себя признаки разных прозаических и поэтических жанров, но совсем не механически их соединяет” [1, 45]. Эпитет издавна привлекал к себе внимание ученых как лингвистического, так и литературоведческого направления.

Анализ последних исследований и публикаций. В отечественном языкознании изучение эпитета связывают с именем А.А. Потебни. Теории эпитета посвящены работы А.Н. Веселовского, В.С. Ващенко, В.М. Жирмунского, Л.А. Булаховского, Л.И. Тимофеева, Б.В. Томашевского и др. [2; 3; 13] В последние два десятилетия эпитет начинают изучать с позиций лингвостилистики: как лингвистическое явление (А.Х. Мерзлякова, Д. Э. Розенталь), как ментально-вербальное образование (М. П. Одинцова), как жанрообразующий элемент (В. А. Тырыгина), как когнитивную единицу (К. В. Голубина, О. В. Раевская, М. В. Сандакова). Все подходы к изучению эпитета дополняют друг друга, позволяя более объективно и многоаспектно рассмотреть данное явление. Описанию лингвистической природы эпитета

посвящены работы И.Р. Гальперина, И.В. Арнольд, М.Д. Кузнецова, Ю.М. Скребнева, И. Ципердюка и др. [4; 5; 9; 10; 12; 15].

В современном украинском языкознании изучению эпитета как способа выражения индивидуально-авторского стиля определенного писателя посвящены работы С.Я. Ермоленко, А.К. Мойсеенко, Н.М. Сологуб, С.П. Бирик, Л.О. Ставицкой, О.М. Сидоренко и др.

Однако существенные характеристики эпитета нельзя считать описанными достаточно полно. Многие проблемы в области изучения эпитета остаются до сих пор нерешёнными: нет единства в подходе к классификации эпитетов, существуют разные мнения по вопросу эмоциональной природы эпитета; недостаточно исследованы семантические процессы, происходящие в эпитете; мало исследованными являются тематические группы эпитетов, а также сочетаемость эпитетов и определяемых слов; недостаточно полно изучено функционирование эпитета в разных стилях речи, в том числе и в дневниковых записях.

Поэтому **целью** статьи выяснение сочетаемости эпитетов и определяемых слов в тематической группе “Абстрактные понятия” на материале Дневника Т.Г. Шевченко.

Изложение основного материала. Эпистолярный Т.Г. Шевченко вызывает значительный интерес ученых. Это можно объяснить тем, что, описанные Шевченко 13 месяцев жизни дают представление не только о десятках лет жизни российского общества, но и о восприятии автором внешнего мира, себя, людей. На страницах дневника мы находим и описание природы, и характеристики современников поэта, и восторженные отзывы о своих друзьях, их произведениях, и оценку абстрактным понятиям и др.

Процесс эпитетизации языка Т.Г. Шевченко, как считают ученые В.С. Ващенко, В.Н. Русановский, Т.А. Космеда, О. Забужко [2; 3; 6; 7], очень сложный. Именно творческая манера Шевченко вносит много нового и своеобразного в осмысление эпитетов и этим обогащает художественные качества языка. С помощью эпитетов Шевченко расширяет художественные возможности языка. Кроме этого, каждый великий художник слова проявляет индивидуальные особенности в использовании этого выразительного средства.

В.С. Ващенко считает, что анализируя эпитеты Шевченко, нужно учитывать, “гениальное использование народных эпитетов и творческое расширение их функций”, “нарастание новых эпитетов”, а также использование контекста [2, 4].

Эпитеты занимают центральное место в Дневнике Т.Г. Шевченко. Именно поэтому в Дневнике Шевченко эпитет можно понимать как

лингвоэстетическую доминанту его дневниковых записей. Это, на наш взгляд, своеобразная эстетическая установка Шевченко, художественное и жизненное правило. Эмоциональная, всегда своя характеристика реалии действительности осуществляется Т.Г. Шевченко многопланово: путем семантического варьирования лексемы, за счет повтора одного определения, посредством развернутого эпитета, путем смещения его смысловых и синтаксических связей.

Анализируя эпитеты в Дневнике Шевченко, мы обнаружили, что эпитеты всегда выполняют эмоциональную функцию: усиления выразительности, воздействия на читателя, обогащение содержания высказывания, приобщения к авторскому восприятию мира, усиления оценки (позитивной/негативной); в основном эпитет у Шевченко осмысливается на основе определительных форм; целые словосочетания и предложения приобретают определенную устойчивость и служат эпитетами; при выделении и описании эпитетов следует учитывать контекст; отдельные постоянные эпитеты носят у Шевченко индивидуально-авторский характер.

Анализируя эпитеты в “Дневнике” Т.Г. Шевченко, мы выделили тематические группы, в пределах которых распределили и анализировали эпитеты. Это следующие группы: “Абстрактные понятия”, “Люди”, “Природа и материальный мир”. В статье мы рассматриваем одну группу – “Абстрактные понятия”.

Группа “**Абстрактные понятия**” представлена такими определяемыми словами: *истина, тишина, судьба, свобода, тоска, надежда, горе, чувство, красота, идея, любовь, счастье, чувство, душа, жизнь, величие, воля, скука, ожидание, радость, гармония, состояние.*

Философский энциклопедический словарь дает такое определение абстрактному предмету: “выделенные путем абстракции отдельные свойства, стороны, состояния материальных предметов и отношения между ними. ... Абстрактные понятия освобождают при рассуждении о свойствах, сторонах, состояниях и отношениях от перечисления множества тех материальных носителей, с которыми они в материальной действительности неразрывно связаны” [14, с. 6].

Наиболее частотными лексемами, выражающими абстрактные понятия являются: *истина, тишина, судьба, свобода, тоска, надежда, горе, чувство, красота, идея, любовь, счастье, наслаждение, чувство, мысль, душа, лень, жизнь, упорство, фортуна, величие, воля, скука, ожидание, радость, гармония, состояние, ложь.*

Наиболее часто встречающиеся в Дневнике Т. Г. Шевченко абстрактные понятия, мы поместили в таблицу и привели эпитеты, которые употребляются с ними:

Лексемы, выражающие абстрактные понятия	Частотные прилагательные
впечатление	тяжелое
гармония	невыразимая зримая немая
горе	неуспешное неисповедимое
душа	унывающая благородная
жизнь	коловатная
идея	бесплотная
истина	непреложная не совсем моложавая всякая святая простая, прекрасна, светлая старая
красота	нетленная страстно-чувственно-электризующая
лесть	отвратительная и подлая
ложь	фигурная лаконическая
любовь	нелепая сознательная, и светлая, и крепкая непонятная
мысль	благая прекрасная, благородная прекрасная
надежда	очаровательная нетленная милая лучезарная самая нежная, постоянная, до гробовой доски неизменная нянька-любовница ветреница
наслаждение	редкое и высокое трепетное
нетерпение	трепетное
ожидание	несносное тупая деревянная пила
память	коварная
радость	удлиненная
свобода	долго ожидаемая хромая волшебница благодатная ленивая колдунья
скука	безотвязная
сомнение	ядовитое
сон	отвратительный
состояние	отвратительное
судьба	коварная печальная безотрадная
существование	безалаберное, нетрезвое гнузное
счастье	неизреченное
тишина	глубокая
тоска	страшная самая свирепая
точность	возмутительная
упорство	обоюдное и невозмутимое

Лингвистический энциклопедический словарь сообщает, что понятие может сопровождать коннотация – те признаки, которые, не включаясь в понятие, окружают его в языке в силу различных ассоциаций – познавательных (знаний о мире), эмоциональных, экспрессивных, стилевых [8, с. 384]. Коннотация связана с условиями и участниками общения, в нее входят эмоциональный, оценочный, экспрессивный и стилистический компоненты значения.

Поскольку прилагательные не имеют своей сферы референции, то на выражение того или иного лексико-семантического варианта прилагательного в речи воздействует семантика существительного, с которым оно сочетается. При сочетании с существительным конкретной семантики прилагательные чаще актуализируют денотативное значение, а с абстрактными, событийными существительными в основном реализуются *коннотативные* компоненты. В дневнике Т.Г. Шевченко многие абстрактные слова, сочетаясь с прилагательным, приобретают оценочный компонент в значении. Именно эпитет позволяет выразить положительное или отрицательное суждение о том, что они называют:

✓ ... я сердечно радуюсь, что мне пришла тогда **благая мысль** обзавестись записной тетрадью (8).

Так, в приведенном отрывке слово *мысль* у Шевченко приобретает положительное, радостное значение именно потому, что рядом стоит эпитет *благая* (благая – *устар.* – Хорошая).

✓ Мысль его та, чтобы заменить в нашем народе суздальское изделие.

Прекрасная, благородная мысль! (198).

В этом отрывке благодаря нанизыванию эпитетов *прекрасная, благородная* слово *мысль* приобретает не только положительное значение, но и социальную окраску (речь идет о том, что Кулиш предложил Шевченко рисовать сцены из малороссийской истории, из песен народного быта. Но это может быть осуществлено только при вложении больших денег и тогда может принести пользу народу). Шевченко восторгается решением своего друга, значимостью его решения в деле поднятия культуры народа.

✓ Кончится ли это **гнусное существование**, это однообразное записывание **однообразнейших** бесконечных дней? (72).

Эта запись была сделана Шевченко 18 июля 1857 года. Он уже давно получил сообщение об освобождении, но вот уже семь месяцев ждет, когда придет письменное подтверждение и он уедет. Состояние Шевченко понятно: он душой уже не здесь, а среди своих друзей, в Петербурге; но реальность иная: он так же носит солдатскую форму, так же его пытаются унижить и оскорбить. Именно эпитет *гнусный* позволяет не только

объяснить состояние Т.Г. Шевченко, но и изобразить, прочувствовать, ощутить состояние героя. *Гнусный* – Внушающий отвращение, омерзительный [11, с. 121].

В следующем отрывке эпитеты *безалаберном* и *нетрезвом* больше объясняют беспокойство его друга о нем; они хоть и несут отрицательную коннотацию и иллюстрируют существование поэта, но необходимы и по контексту мы понимаем, что Шевченко не обижен на своего друга:

✓ М.С. Щепкин с сокрушением сердца пишет мне о моем **безалаберном и нетрезвом существовании**. Интересно бы знать, из какого источника он почерпнул эти сведения. ...Благодарю тебя, мой старый, мой добрый, но чем тебя разуверить, не знаю (193–194).

В приведенном ниже отрывке эпитет выражен сложной эпитетной единицей:

✓ Она – мужественная брюнетка, родом молдаванка и такой **страстно-чувственно-электризующей красоты**, какой я не встречал еще на своем веку (147).

Абстрактное понятие *красота* приобретает благодаря сложному эпитету усиливающее оценочное содержание. Причем трудно сказать, положительную или устрашающе положительную окраску приобретает слово красота.

Увеличение эмоциональности, экспрессивности в следующем отрывке достигается путем употребления сложных определительных эпитетов, передающих слитный групповой смысл, которые, каждое отдельно и все вместе, производят эмоциональное, экспрессивное воздействие на читателя:

✓ ***Это наша самая нежная, постоянная, до гробовой доски неизменная нянька-любовница*** (27).

Редкие минуты счастья, которые выпадали Шевченко, связаны с природой. Именно гуляя по огороду, любуясь лунной ночью, автор Дневников мог рассуждать о высоком:

✓ ***Для человека-материалиста, которому бог отказал в святом, радостном чувстве понимания его благодати, – его нетленной красоты*** ... (79).

Эпитет *нетленная* в данном контексте реализует значение: Никогда не исчезающий, вечный и относится к высокой лексике [11, с. 363]. Неудивительно, что говоря о природе, о ее Творце, Шевченко избирает именно этот эпитет.

Выводы. Поскольку прилагательные не имеют своей сферы референции, то на выражение того или иного лексико-семантического варианта прилагательного в речи воздействует семантика

существительного, с которым оно сочетается. При сочетании с абстрактными, событийными существительным прилагательные в основном реализуют *коннотативные* компоненты. Именно эпитеты при абстрактных существительных дают возможность автору “Дневника” наиболее полно реализовать и функцию воздействия на читателя, и сформировать его отношение к отдельным людям, себе самому, изображаемому событию.

Литература

1. Банк Н. Б. Нить времени: Дневники и записные книжки советских писателей. – М.: Сов. писатель, 1976.
2. Ващенко В. С. Епітети поетичної мови Т.Г. Шевченка. – Днепр.: ДДУ, 1982.
3. Ващенко В.С. Мова Тараса Шевченка. – К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1963.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1984.
5. Голубина К.В. Когнитивные основания эпитета в художественном тексте: Автореферат дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1998. – 25 с.
6. Забужко О. Шевченків міф України: Спроба філософського аналізу. – К.: Факт, 2001.
7. Космеда Т.А. Дневник Т.Г. Шевченко – отражатель его русскоязычного сознания // Ученые записки Таврического национального ун-та им. В.И. Вернадского. Серия Филология. Т. 20 (59), № 3. – С. 37–42.
8. Лингвистический энциклопедический словарь ; гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энци., 1990.
9. Мерзлякова А.Х. Типы семантического варьирования прилагательных в поле «Восприятие»: на материале английского, русского и французского языков: дисс... докт. филол. наук. – Уфа, 2003. – 359 с.
10. Одинцова М.П. Языковые образы «внутреннего человека» // Язык Человек. Картина мира: Лингвоантропологический философский очерк (на материале русского языка). Ч.1 ; под ред. М.П.Одинцовой. – Омск: Изд-во Омского университета, 2000. – С. 11–28.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка ; под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Рус. язык, 1983.
12. Раевская О.В. Прилагательные как зеркало души // С любовью к языку. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 2002. – С. 341–350.
13. Томашевский Б. В. Стилистика и стихосложение. Курс лекций / Томашевский Б. В. – Л., 1959.
14. Философский энциклопедический словарь ; гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев и др. – М.: Сов. энци. 1983.
15. Ципердюк Іван Перед обличчям символів (Перечитуючи “Щоденник” Тараса Шевченка) // Культура. – 2004. – № 5. – С.118–121.

Список иллюстративного матеріала

1. Тарас Шевченко. Собрание сочинений. – Т. 5: Дневник. Избранные письма и деловые бумаги. – М.: Изд-во “Художественная литература”, 1965. – 630 с. – С. 5–219.

ВАСИЛЕНКО М.П. СПОЛУЧУВАНІСТЬ ЕПІТЕТІВ ТА ОЗНАЧУВАНИХ СЛІВ У ТЕМАТИЧНІЙ ГРУПІ “АБСТРАКТНІ ПОНЯТТЯ” (на матеріалі Щоденника Т. Г. Шевченка).

Стаття присвячена аналізу сполучуваності епітетів та означуваних слів у тематичній групі “Абстрактні поняття” в Щоденнику Т. Г. Шевченка. З’ясовується, що при сполученні з абстрактними іменниками прикметники реалізують конотативні компоненти. Саме епітети при абстрактних іменниках дають змогу автору Щоденника найбільш повно реалізувати функцію впливу на читача, сформувані його відношення до окремих людей, події, що замальовується.

Ключові слова: епітети, Щоденник Т.Г. Шевченка, абстрактні іменники, конотативні компоненти.

VASILENKO M.P. COMPATIBILITY EPITHETS AND DEFINES THE WORD IN THEMATIC GROUP “ABSTRACT CONCEPTS” (BASED ON THE DIARY OF TARAS SHEVCHENKO).

This article analyzes the compatibility of epithets and words defined in the thematic group “Abstract concepts” in the Journal of Taras Shevchenko. It transpires that at a combination with abstract substantives adjectives realize connotative components. It epithets at abstract nouns allow the author of “Diary” function fully realize the impact on the reader to form his attitude to individuals, the events portrayed.

Keywords: epithets, Diary Taras Shevchenko, abstract substantives, connotative components.

УДК 811.161.2 27

Л.В. Корновенко

**МОВНА ОСОБИСТІСТЬ Т. Г. ШЕВЧЕНКА
(на прикладі звертань)**

Статтю присвячено дослідженню звертання у поетичній творчості Т.Г. Шевченка. З’ясовано функціональне навантаження звертань, які є ефективним засобом вираження ідейних позицій поета, його світовідчуття та світобачення, могутнім засобом виховання патріотичних почуттів у сучасників.

Ключові слова: звертання, художній дискурс, Т. Г. Шевченко

Постановка проблеми. Пріоритетного значення у сучасній мовознавчій науці набуває дослідження мовно-особистісної репрезентації українських митців. Відомо, що ХІХ ст. посідає особливе місце в історії

України як період українського відродження, інтенсивного формування національної самосвідомості української інтелігенції та спроби осмислення характеру мовного життя. Тарас Григорович Шевченко є знаковою постаттю цієї епохи і, як слушно зазначає Є. С. Шабліовський, Т. Шевченко справедливо вважається «одним з найбільших патріотів усіх часів і народів» [6, 16].

Вивчення дискурсу поетичного твору Т. Шевченко є актуальним й для сучасного мовознавства. Значимість обраного об'єкта дослідження зумовлена тим, що апелятивність у творах Т. Шевченка є одним із найбільш вагомих показників розгортання емотивної шкали комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний теоретичний потенціал у вивченні звертання має українське мовознавство (С. П. Бевзенко, І. Р. Вихованець, І. К. Кучеренко, А. Н. Мановицька, О. М. Масюкевич, М. Я. Плющ, М. С. Скаб, І. Т. Яценко тощо). Відомо, що звертання як мовний матеріал має різні дефініції у сучасній лінгвістиці: апелятив (М. М. Копиленко), вокатив (О. Г. Ветрова, М. М. Копиленко, Л. П. Рижова), комунікативне звертання (С. І. Войтович), еквівалент речення (Л. П. Іванова) [2]. Нами термін *звертання* вживано у двох основних значеннях: звертання як мовленнєвий акт (ситуація звертання) і звертання як мовний матеріал, що здійснює цей мовленнєвий акт. Ці значення можна легко розпізнати контекстуально. Термін звертання береться за основу як традиційний у вітчизняному мовознавстві, гнучкий у функціональному обігу, найбільш повний за семантичним обсягом. Звертання об'єднує різнопланові граматичні одиниці: слова, словосполучення, односкладові конструкції з оцінно-кваліфікативним значенням, які стали предметом нашої уваги.

У дискурсі художнього твору сутність звертання з'ясовується шляхом зіставлення мовленнєвої поведінки мовця з нормативно-ціннісною системою адресата. Перспективи вивчення комунікативно-прагматичного аспекту звертань були окреслені на підставі досліджень з проблем мовленнєвої взаємодії комунікантів, встановлення, налагодження і підтримування контакту, прагматичного ефекту й ефективності висловлювання (Н. Д. Арутюнова, Ф. С. Бацевич, В. В. Богданов, Б. А. Єрмолаєв, Т. М. Ніколаєва, Г. Г. Почепцов, Л. П. Рижова, І. П. Сусов та ін.) [2].

У сучасних дослідженнях звертання розглядається не лише у контексті граматики, а й як компонент комунікативного акту (Ю. Л. Агафонов, С. І. Войтович, І. Ндьай, М. М. Копиленко). Звертання, виконуючи функції встановлення і підтримання контакту, забезпечує умови комфортності інтерперсонального спілкування, у сфері якого діють відомі постулати

співробітництва Г. П. Грайса: максима повноти інформації, максима кількості, максима манери.

У русистичі дослідження звертань у поетичній мові має в своєму арсеналі достатню кількість робіт. До особливо значущих належить робота Л. Ю. Максимова «Обращение в стихотворной речи» (1965) [4]. Автор якої вперше підняв проблему винятковості цієї одиниці у поетичній мові (відсутність конструктивних зв'язків з членами речення, інтонаційна відособленість, клична функція). Автор виокремлює 4 функціональних типи звертань поетичного тексту і вказує на те, що функціональна диференціація звертань прямо, хоча й не завжди послідовно, пов'язана з їхньою типологічною, стилістичною в історичному плані й жанровою диференціаціями, з питанням стилістичної поетики. Серед сучасних робіт розгляд функціонування звертання у поетичних текстах різних авторів ХІХ «ХХ- го ст. представлено в монографії І. І. Ковтунової «Поэтический синтаксис» (1986) [3].

В українському мовознавстві повний і систематичний опис звертань у поетичних текстах знаходимо у багаточисленних роботах лінгвіста М. С. Скаба та ін. [5].

Відомо, що звертання як актуальний компонент комунікативної ситуації в одному живанні може реалізувати кілька функцій, які актуалізуються залежно від конкретного комунікативного завдання. Основною інваріантною функцією звертання з позиції мовленнєвої діяльності можна вважати апелятивну. Конкретизація комунікативної функції мови, за Р. Якобсоном, дає можливість для виділення варіантних функцій звертання: конотативної, орієнтованої на адресат мовлення; експресивної (оцінно-характеризуючої); фатичної (встановлення контакту); метамовної (організуючої і регулюючої). На відміну від інших, функціональний підхід враховує й ієрархічну залежність усіх функцій.

У статті акцентовано увагу на специфічній властивості звертань – комунікативній поліфункціональності, що детермінується умовами конкретної художньої комунікації.

Актуальність дослідження звертання зумовлена загальною орієнтацією сучасної лінгвістики до проблем поетичного тексту з урахуванням здобутків сучасної текстології, дискурсології та лінгвістически.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема повідомлення тісно пов'язана з науковою роботою кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання Черкаського національного університету імені Б.Хмельницького, яка здійснюється у

напрямку теоретичної та методичної популяризації творчих здобутків видатних постатей Черкашини.

Мета статті: дослідити особливості функціонування звертань у поетичній творчості Т. Г. Шевченка.

Виклад основного матеріалу. Об'єктом дослідження є звертання з акцентованим ціннісним орієнтиром у художній спадщині Т. Шевченка. Питання патріотичного та інтернаціонального виховання молоді набувають величезної ваги в наш час, а тому звернення до поетичної скарбниці Шевченка є особливо актуальним. Час народжує нові аспекти вивчення мови поета. Нашу увагу привернули звертання, наповнені поетом-громадянином почуттям патріотизму (див. попередню працю автора [1]).

Матеріал дослідження. Вивчення звертань найбільш доцільно у дискурсі художнього тексту, оскільки саме він експлікує широкий діапазон відтінків прагматичного впливу, які недосяжні для живого спостереження. У дослідженні застосовано методику *контекстуально-інтерпретаційного* аналізу *матеріалу*. Можна стверджувати, що з прагматичного погляду звертання унікальне явище: існує для апеляції до адресата і водночас відображає особистість мовця.

Значне місце серед звертань, що досить широко функціонують у поезіях Шевченка, посідають звертання до України, рідного краю: «Україно, Україно! Серце моє, ненько! Як згадаю твою долю, Заплаче серденько!» («Тарасова ніч»); «Україно! Україно! Оце твої діти, Твої квіти молодії, Чорнилом політі... В німецьких теплих Заглушені... Плач, Україно! Бездітна вдовице!» («Сон»).

Такий комплекс звертань створює поетичний образ України. З одного боку, Україна – жінка (*ненька, бездітна вдовиця, безталанна вдова, мати*). Поет радіє з нею, співчуває в горі, звертається як до найближчої людини: «Прощай же ти, моя нене, Удово небого...» (поема «Сон»); «А ти, моя Україно, Безталанна вдово, Я до тебе літатиму з хмари на розмову» («Сон»).

Лексеми в позиції звертань мають тісні семантичні зв'язки з контекстом, в якому вони функціонують. Так, у фрагментах «В Україну ідїть, діти! В нашу Україну, Попідтинню, сиротами, А я “ тут загину» («Думи мої, думи»), «Привітай же, моя ненько! Моя Україно! Моїх діток нерозумних, як свою дитину» («Думи мої, думи...») лексеми *ненько* в складі звертання та *діток, дитину* контексту співвідносяться як члени асоціативної пари. Іноді лексеми контексту та звертання створюють своєрідне відношення протиставлення. Так, наприклад, «Україно! Україно! Оце твої діти...» і далі «Плач, Україно! Бездітна вдовице!» «

контрастують лексема контексту *діти* та лексема *бездітна* в складі звертання.

Україна для поета – це рідний край, його *люде, гори, степи*, тобто все те, що втілює в собі авторське розуміння батьківщини, а тому гостро звучить його постійна вимога: «... Любіться, *брати мої*, Україну любіте, І за неї, безталанну, Господа моліте» («У казематі»).

Виразна соціальна мотивація поезій загострюється лексичним складом звертань до «*розкішного*», «*прекрасного*», «*тихого*» та «*милого*» *краю*, який «*гине*», якого «*сплюндровано*»: «*Мій краю прекрасний, розкошаний, багатий!* Хто тебе не мучив? Якби розказать... Історію-правду» («Іржавець»); «*Світе тихий, краю милий, Моя Україно!* За що тебе сплюндровано, За що, *мамо*, гинеш?» («Розрита могила»); «*О святая! Святая родина моя!* Чем помогу тебе, рыдая? И ты закована, и я» («Тризна»).

Політичного звучання набуває звертання до «нового року», що йде на Україну. Відчуваємо смуток, читаючи рядки: «Добридень же, *новий годе, В торшній свитині!* Що несеш ти в Україну В латаній торбині?» («Три літа»). Слід зазначити, що в складі звертання створюється щось подібне антонімічним відношенням (лексеми «новий» “ «торшній»), значення яких контекстуально підсилюються лексемами *латаній торбині, злидні* і т.д.

Поет-громадянин гнівно засуджує псевдопатріотів: «*Орли, орли ви сизокрילі*, Поки вам лихо не приснилось, Хоч невеличке, хоч на час! А там – під лавою в шиночку Сховаєтесь у холодочку»; націоналістів, що лицемірно говорять про «вольну Україну: «Чого ж ви чванетесь, ви! *Сини сердешиної України!* Що добре ходите в ярмі...» («І мертвим, і живим...»); *п'явок*, що знущалися над народом: «Смійся, *лютій враже!*» («До Основ'яненка»); висловлює мрію про свободу для народу:

«О люди! Люди небораки!

Нащо здалися вам царі?

Нащо здалися вам псарі?

Ви ж таки люди, не собаки!» («О люди! Люди небораки!»).

Шевченко-патріот запалює почуття любові до природи України. І тому співає «славу» горам: «І вам слава, *сині гори, Кригою окуті*» («Кавказ»); «Простіть, *високії*, мені! *Високії і голубії!* *Найкращі в світі, найсвятії!* Простіть!» («Гори мої високії»); перемовляється з місяцем: «*Місяцю мій ясний!* з високого неба Сховайся за гору...» («Гайдамаки»); звертається до Дніпра: «*Ой Дніпре мій, Дніпре*, широкий та дужий!...» («Гайдамаки»).

Чим більше віддаляє нас час від того періоду, в якому творив Т. Г. Шевченко, тим більше усвідомлюється роль поета у формуванні не лише когнітивного простору кожної окремої мовної особистості, а й мовно-культурної спільноти. А дивлячись на заворушення в Україні та інших країнах світу, зокрема у Франції, у Греції, Сирії, Єгипті хочеться згадати позачасову імперативну волю Шевченка: Схаменіться, *недолюди, Діти юродиві!* Подивіться на рай тихий, На свою країну, Полюбіте щирим серцем Велику руїну, Розкуйтеся, братайтеся! У чужому краю Не шукайте, не питаєте Того, що немає... («І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнєє посланіє»).

Висновки. Таким чином, одна з характерних рис поезії Шевченка – широке використання звертань, які знаходяться в гармонійній взаємодії з іншими елементами мовної тканини творів. Патріотичні звертання є ефективним засобом вираження ідейних позицій поета, його світовідчуття та світобачення, могутнім засобом виховання патріотичних почуттів у сучасників.

Література

1. Мехедько Л.В. (Корноненко). Патріотичний пафос звертань в поезіях Т. Г. Шевченка / Л.В. Мехедько // Використання спадщини Т. Г. Шевченка в патріотичному та інтернаціональному вихованні молоді. Збірник тез доповідей і повідомлень обласної науково-практичної конференції, присвяченої 175-річчю з дня народження письменника. – Черкаси: ЧДП, 1989. – с. 55 – 57.
2. Корноненко Л. В. Звертання у прагмалінгвістичному аспекті (на матеріалі сучасної російської мови) / Корноненко Л. В. // Автореферат дис. на здобуття наук. ступ. канд. філол. наук 10.02.02 – російська мова. – Київ: НУ імені М. Драгоманова, 2001. – 20 с.
3. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис / И. И. Ковтунова. – М.: Наука, 1986. – 205с.
4. Максимов Л. Ю. Обращение в стихотворной речи / Л. Ю. Максимов // Уч. записки МГПИ им. В.И. Ленина. “ М., 1965. “ №326. – С.66”68.
5. Скаб М. С. Прагматика апеляції в українській мові : навч. посібн./ М. С. Скаб // Чернівці : Рута, 2003. “ 80с.
6. Шаблювський Є. С. Патріотичні ідеї в творчості Т. Г. Шевченка [Текст] / Є.С.Шаблювський // – К. : Радянська Україна, 1961. – 92 с.

КОРНОНЕНКО Л. В. ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ОБРАЩЕНИЯ В ПОЭЗИИ Т. Г. ШЕВЧЕНКО.

Статья посвящена исследованию обращения в поэтическом творчестве Т. Г. Шевченко. Выяснена функциональная нагруженность обращений, которые являются эффективным средством выражения идейных позиций поэта, его

мироощущения и мировоззрения, мощным средством воспитания патриотических чувств у современников.

Ключевые слова: обращение, художественный дискурс, Т. Г. Шевченко

KORNOVENKO L. V. THE USAGE OF PATRIOTIC APPEALS IN T.G. SHEVCHENKO POETRY

The article studies the patriotic appeal in T.G. Shevchenko poetic creativity. The functional accost loading is shown, which is an effective mean of expressing the ideological positions of the poet, his attitude and outlook and a powerful mean in education of patriotic feelings among his descendants.

Keywords: appeal, art discourse, T.G. Shevchenko.

УДК 814.112.2

Г.Н. Потанова

КОНЦЕПТ «БЕРЕЗА» ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается проблема использования достижений концептологии при преподавании РКИ. Концепт «береза» рассматривается в прагматичных и проективных текстах.

Ключевые слова: когнитивистика, концепт, лингвострановедение, прагматичный и проективный текст, пословица.

Язык – зеркало культуры народа. Кажется, что этот тезис не требует доказательств. Сегодня он особенно актуален, в связи с появлениями новых направлений лингвистики: когнитивистики, этнолингвистики, лингвокультурологии, концептологии и др. Еще В.Гумбольдт утверждал, что язык отражает дух народа. Действительно, говоря о национальном языке невозможно не говорить об особенностях национального характера и культуры. В методике преподавания русского языка как иностранного предметом, непосредственно занимающимся изучением этого самого «духа народа», стало лингвострановедение. Именно этот предмет позволяет нам открыть перед иностранцем «загадочную русскую душу», помочь студентам-иностранцам понять психологию носителей русского языка и тем самым облегчить изучение самого языка. Нам, представляется, что сегодня как никогда методика лингвострановедения должна включать в себя достижения современных лингвистических направлений и, прежде всего нейролингвистики и когнитивистики.

По сути лингвострановедение - это самый не «академический» предмет в курсе обучения русскому языку как иностранному. Связано это, прежде всего, с теми задачами, которые ставятся перед курсом. Среди

безусловных задач формирование языковой компетенции, умений и навыков, особое место занимает задача неакадемическая, а именно помочь иностранцу понять специфику русского характера, русской культуры. Другими словами, преподаватель должен представить перед студентом во всей своей широте русскую языковую картину мира и таким образом облегчить его, так называемую русскую языковую ассимиляцию.

Особого внимания заслуживает само содержание курса лингвострановедение. Он, конечно же, должен быть основан на классических работах Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова, однако теория должна быть представлена в этом курсе минимально. Особое внимание должно уделяться непосредственно текстам, как прагматичным, так и проективным, их анализу, формированию навыка написания эссе, создания презентации, анализ стихотворений, кинофильмов и т.д. Именно эти умения и навыки позволяют сформировать фоновые знания-основу, без которых невозможно качественное формирование вторичной языковой личности. Вслед за В.С.Виноградовым под фоновыми знаниями (фоновой информацией) мы понимаем социокультурные сведения, характерные лишь для определенной нации или национальности и отраженные в языке данной национальной общности.

Одной из актуальных проблем сегодня стало использование достижения новых разделов лингвистики при преподавании РКИ. Речь идет, прежде всего, о концептологии. Национальная культура реализуется в языке. Однако каким образом это происходит? Как язык организует концепты культуры? Изучение лингвострановедения с помощью основных концептов русской языковой картины мира позволит выявить особенности национального мышления, восприятия народа.

Концепт – ментальная единица, которая включает в себе языковые и культурные знания, представления, оценки. Интересно, что современная когнитивистика рассматривает концепт как единицу мышления при этом единицу постоянно изменяющуюся, чаще всего расширяющуюся за счет фоновых знаний.

Различные подходы к трактовке термина «концепт» отражают его двустороннюю природу: как значения языкового знака (лингвистическое и культурологическое направления) и как содержательной стороны знака, представленной в ментальности (когнитивное направление). Необходимо заметить, что подобное разделение трактовок понятия «концепт» условно. Все вышеприведенные точки зрения связаны между собой, а не противопоставлены друг другу. Так, например, когнитивный и культурологический подходы к пониманию концепта не являются взаимоисключающими: концепт как ментальное образование в сознании

человека - выход на концептосферу социума, т.е. в конечном результате на культуру, а концепт как единица культуры - фиксация коллективного опыта, который становится достоянием каждого человека. Другими словами, эти два подхода различаются векторами по отношению к носителю языка: когнитивный подход к концепту предполагает направление от индивидуального сознания к культуре, а культурологический подход – направление от культуры к индивидуальному сознанию.

Несмотря на разнообразие существующих определений концепта, можно выделить в них общую черту: в них всегда подчеркивается актуальная для современной лингвистики идея комплексного изучения языка, сознания и культуры.

Нам наиболее близко определение концепта, предложенное Ю.С.Степановым: «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. Говоря проще, значение слова – это тот предмет или предметы, к которым это слово правильно, в соответствии с нормами данного языка, применено, а концепт – это смысл слова» [Степанов 1997: 43]. Это определение четко и логично можно объяснить иностранцу, даже на продвинутом этапе обучения, не говоря уже о бакалаврах и магистрах. Таким образом, с методической точки зрения мы упрощаем восприятия понятийного аппарата курса лингвострановедения. По мнению того же Ю.С.Степанова, число базовых концептов культуры невелико, иными словами вполне реально ознакомить студентов с наиболее значимыми из них.

Древние русичи изначально жили в лесистой местности, отсюда особый культ деревьев, которым буквально пронизана вся русская культура. Береза, рябина, калина, позже клен и др. – все это, безусловно, русские концепты. Следовательно, они заслуживают особого внимания в курсе лингвострановедения России. Обращение к концепту «береза» встречается не только в устном народном творчестве, но и в литературе, живописи. Уместным познакомить студентов с полотнами И. Грабаря «Февральская лазурь», И.Левитана «Березовая роща», А. Куинджи «Березовая роща». Со стихотворениями С. Есенина, Н.Рубцова, Н.Клюева и др. Наиболее яркой иллюстрацией станет фрагмент фильма В.М.Шукшина «Калина красная». На первом и втором этапах занятия, анализируя микротексты, студенты непосредственно знакомятся с русской березой и ее свойствами. Таким образом, преподаватель логично подводит

их к третьему и четвертому этапам занятия, где речь идет непосредственно о концепте «береза».

Е.М.Верещагин и В.Г.Костомаров, в зависимости от способов передачи информации, различают два типа текстов, используемых в практике преподавания РКИ: прагматические и проективные. В лингвострановедении можно использовать первый и второй тип текстов, а также сочетание первого и второго.

Начальные прагматические сведения о березе, как дереве, произрастающем в средней полосе России и являющимся очень популярным среди русских, сообщаются с помощью мини-текстов:

✓ Милая наша березка не только всесторонне духовно обогащает нас, питает человеческое сердце. Она еще универсальный врачеватель, исцелитель и предсказатель погоды. Это дерево может заменить собою компас, если случится заблудиться в лесу: с северной стороны ствола кора грубее и темнее, на ней больше трещин и наростов.

✓ Почки, листья и кора березы содержат эфирные масла и кислоты, спирты, нафталин, красящие и другие вещества. Из березовых почек и листьев изготавливают различные краски, препараты, отвары, настои; из древесины – мази, активированный уголь. И все это широко применяется в медицине и парфюмерной промышленности.

✓ А как ароматен и полезен настой березового гриба – чаги! Не зря его называют березовым бальзамом. Полезен и приятен освежающий древесный эликсир – березовый сок.

✓ Из белоствольной красавицы получают тысячи вещей. Само дерево успешно используют как строительный и поделочный материал. Древесина березы очень крепкая и идет на изготовление мебели, лыж, лучших сортов фанеры. Из бересты можно сделать различные корзины, коробки, кузова, сумки.

✓ А русская баня с ее щедрым жаром! Березовый веник – символ, страж чистоты, хорошее лекарственное средство. Листья у березового веника широкие, мягкие; хорошо запаренный, он выделяет эфирные масла и другие целебные вещества, благотворно действует на кожу человека.

✓ Красивая белокорая береза – единственное дерево в мире с корой-берестой белоснежного цвета. Этим цветом коры береза обязана смолоподобному веществу – бетулину, придающему нарядный облик деревьям. Но кора березы бывает не только белой. Березы бывают белокорые, тонкокорые, низкорослые, карликовые, бородавчатые, пушистые и другие. Известно более 100 видов берез. Царским деревом называют карельскую березу.

✓ Если хотите узнать, какое будет лето, то внимательно присмотритесь к березам. Если весной из березы течет много сока, то лето будет дождливое. А какой будет весна, березы рассказывают осенью. Листья начинают желтеть с верхушки – ждите ранней весны, снизу – поздней. И зиму березы могут предсказать: в начале октября с них лист не опал – снег ляжет поздно.

✓ Есть у березы и свой праздник. Он так и называется – *Праздник русской березы*. Отмечают его в день летнего солнцеворота, когда самая короткая ночь в году.

✓ Береза – сама Россия – ее верная примета, радость, гордость и счастье! А счастье всегда хрупко, и надо много усилий, терпения, ума и доброты, чтобы сохранить его.

Лишь после того как студентами-иностранцами усвоены прагматические знания и таким образом заложена основа фонового восприятия концепта «береза», можно перейти к анализу проективных текстов. Безусловно, на первом этапе это должны быть русские пословицы и поговорки.

Пословица - устойчивое, ритмически и грамматически организованное изречение, имеющее форму высказывания, в котором зафиксирован опыт народа и его оценка определенных жизненных явлений (Русский язык: Энциклопедия 1979, 219).

Пословица представляет собой единство формы и содержания, соотносится с отдельным фрагментом внеязыковой действительности. Используемые для обозначения ситуаций и отношения между ними пословицы выступают в качестве единиц языка и служат средством более яркого, образного выражения мыслей в процессе общения.

Пословицы отражают жизнь народа, как современную, так и историческую, первобытную, знакомят нас с суевериями, нравственными правилами, представлениями об окружающем мире, людях, отношении к ним.

При исследовании картины мира, закреплённой в языке пословиц и поговорок, необходимо учитывать антропоцентрический характер паремийной семантики. В пословицах отражается действительность, непосредственно связанная с человеком, с его видением мира, с характеристикой психологических свойств его личности. Анализ пословиц позволяет уточнить когнитивные признаки исследуемого концепта.

✓ Стоит дерево, цветом зелено. В этом дереве — четыре угодя: первое — больным на здоровье, второе — людям колодец, третье — от зимы свет, четвёртое — дрыхлым пеленанье

✓ Берёза не угроза: где стоит, там и шумит (Яросл. губ.)

- ✓ Бела береста – да дёготь чёрен
- ✓ Тонка берёза, да разуму учит
- ✓ Для врага и берёза – угроза
- ✓ Зелена, а не луг, бела, а не снег, кудрява, а не голова (загадка)
- ✓ Влезу на горушку, одеру телушку, сало в рот, а кожу прочь (загадка – берёзовый сок)
- ✓ Есть дерево: крик унимает, свет наставляет, больных исцеляет (береза: она дает деготь, лучину и бересту).
- ✓ Зелена, а не луг; бела, а не снег; кудрява, а не голова.
- ✓ Березовицы (березового сока) на грош, а лесу на рубль изведешь.
- ✓ Береза ума дает (о розгах).

Мы мысленно выпускаем из нашей статьи комментарии и замечания к текстам для занятий. Предлагаемый нами материал, оставляет за преподавателем возможность творческого комментария и индивидуального подхода.

Литература

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология. – М., 1997. – С.269.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
3. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: «Русский язык», 1990.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
5. Лихачев Д. Концептосфера русского языка// Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология. – М., 1997. – С.281.
6. Русский язык: Энциклопедия. – М., 2003.
7. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. – М., 2001. – С.243.
8. www.meta.ua; www.auditorium.ru; www.gramota.ru.

УДК 811.161.2' 367

О.П. Барменкова

УСЛОЖНЕННЫЕ КОМПАРАТИВНЫЕ СТРУКТУРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И. БАБЕЛЯ

В статье анализируются усложненные компаративные конструкции в произведениях Исаака Бабеля. Установлено, что в его произведениях чаще присутствуют: соединение в одной конструкции одновременно и метафоры, и сравнения; усложненные виды метафор в различных комбинациях составляющих; конструкции, в которых предметом компаративного отношения являются генитивные метафоры, а прототип имплицитно присутствует в глагольной метафоре.

Ключевые слова: компаративные тропы, усложненные компаративные конструкции, языковая картина мира И. Бабеля.

Постановка проблемы. Проблема лингвистической природы компаративных тропов в последние годы привлекает к себе все более пристальное внимание языковедов. Метафора и сравнение – это те средства репрезентации смысла, которые эксплицируют работу познания в процессе освоения мира, поскольку фиксируют точку зрения воспринимающего. Компаративные тропы представляют собой образования, несущие определенный “промежуточный” элемент, который соединяет фрагменты картины мира. Это связано с тем, что феномен картины мира является неотъемлемым атрибутом мышления человека, а создание первых картин мира совпадает по времени с процессом антропогенеза. При исследовании языковой картины мира важным является противопоставление языковых явлений, обращение к которым продиктовано языковой системой, структурой номинативных ресурсов языка и явлений, поскольку их реализация целиком зависит от свободы выбора языковой личности. Проза И. Бабеля по характеру описания действительности, по применяемым образным средствам дает основания говорить о писателе как о носителе русской культуры. Однако в его произведениях есть и след глубокого освоения еврейской культуры, что проявляется не только в характере и выборе объектов описания, но и в необычайной языковой образности, сопутствующей их описанию.

Анализ последних исследований и публикаций. В лингвистике первые упоминания о картине мира встречаются в работах О. М. Фрейденберга и др. ученых 20-х годов, которые рассматривали ее как “специфическое концептуальное образование в рамках естествознания, формируемое с помощью научных методов и понятий” [14, с. 12].

В настоящее время наблюдаются разные подходы к анализу языковой картины мира (теоретико-эпистемический аспект (Г. Г. Почепцов, Э. Р. Атаян, Г. А. Брутян) [2; 11], семантико-прагматический (Ю. Д. Апресян, В. Г. Гак, Е. А. Селиванова) [1; 4; 12], этнокультурный (Г. Д. Гачев, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров) [5], славянотипологический (В. В. Иванов, М. В. Попович) [8; 10], психологический (А. А. Залевская, А. А. Леонтьев, В. П. Мусиенко) [7; 9], а также интерпретация языковых явлений в контексте картины мира (Т. В. Бульгина, А. Д. Шмелев) [3].

Особый интерес в плане изучения индивидуальных картин мира и факторов, влияющих на их формирование, представляет анализ

художественного наследия писателя. Компаративные тропы не только фиксируют элементы картины мира, как и все языковые единицы, но и демонстрируют их формирование, поскольку они являются динамическими моделями. Компаративные тропы описаны в современной лингвистике с различных позиций: структурно-семантических и функционально-семантических (работы Л. В. Голоух, В. Г. Мороховская, М. У. Каранская) [6]; разработаны различные концепции метафоры, описана ее природа на разном языковом материале (М. Блэк, Д. Лакофф, Н. П. Тропина) [13]; представлены интересные разработки текстуального бытия метафоры (В. К. Харченко, Л. Ю. Дикарева) [15]; функционально-стилистический аспект сравнений в индивидуально-авторской манере (О. В. Шинкаренко, П. А. Морозов) [16].

Исследование компаративных конструкций в их структурных разновидностях представляет интерес для познания механизмов создания художественного образа и – шире – для выяснения особенностей языковой картины мира писателя. Описание компаративной модели мира И. Бабеля было бы неполным без анализа конструкций, в которых соединены несколько компаративных тропов. Поэтому **целью** статьи является анализ усложненных компаративных структур в произведениях Исаака Бабеля.

Изложение основного материала. Творчество И. Бабеля представляет значительный интерес для лингвистических исследований. Это объясняется неповторимым соединением в нём универсального видения мира и национально-языкового, этнического, социального, культурного. Важной составляющей языкового мастерства писателя является его умение не только взглянуть на описываемое с позиций своей языковой личности, но и убедительно представить языковые картины мира своих героев.

Описание компаративной модели мира И. Бабеля интересно и с точки зрения анализа конструкций, в которых соединены несколько компаративных тропов. Отражая действительность, писатель использует разные комбинации языковых единиц, имеющих компаративную семантику. Обладающие разной частотностью, эти комбинации фиксируются в текстах И. Бабеля чаще, чем отдельные разновидности компаративных тропов в чистом виде. Излюбленным приемом автора является соединение в одной конструкции одновременно и метафоры, и сравнения. В таких усложненных компаративных тропах может наслаиваться несколько видов метафор. Ср.:

Сырная плесень развалин цвела, как мрамор оперной скамьи (I, 22).
Стертая, утратившая образность глагольная метафора *плесень цвела* становится образной благодаря включению генитивной метафоры

(плесень развалин). В свою очередь, генитивная метафора, усложняясь атрибутивной, обретает нетривиальное, неожиданное прочтение (*сырная плесень развалин*). Таким образом, в левой части сравнительной конструкции, находящейся в препозиции к союзу **как**, находим множественный предмет компаративных отношений (*развалины, как плесень; плесень цвела; плесень, как сыр*) и множественный прототип (*развалины, как плесень; плесень развалин, как сыр*). Полагая, что недостаточно удивил читателя, автор вводит при помощи сравнительной конструкции еще один прототип (*как мрамор оперной скамьи*), также сложный по структуре, поскольку он содержит генитивную метафору **мрамор скамьи**. Развернутый образ-предмет в левой части подобных конструкций связывается с прототипом – игрой авторского воображения. Ср.:

– *Марго, – хотел я крикнуть, – земля тащит меня на веревке своих бедствий, как упирающегося пса* (I, 95);

Сырой рассвет стекал на нас, как волны хлороформа (I, 96);

Зеленые ракеты взвивались над польским лагерем. Они трепетали в воздухе, осыпались, как розы под луной, и угасали (I, 96).

Часто не названный в метафоре прототип компаративного отношения обуславливает разворачивание метафорического образа. Например:

Поляки подошли к лесу, верстах в трех от нас, и поставили пулеметы где-то близко. Пули скулят и взвизгивают. Жалоба их нарастает невыносимо. Пули подстреливают землю и роются в ней, дрожа от нетерпения (I, 38). В этой развернутой многочленной метафоре прототип (**собака**) обуславливает употребление метафорических предикатов **скулят, взвизгивают, роются** (в земле).

Прототип компаративного отношения может, будучи эксплицитированным в сравнительном обороте, становиться основой последующей глагольной метафоры. Ср.:

Звонарь упал на голубые плиты пола, поднял голову, и синий нос его стал над ним, как флаг над мертвецом. Синий нос трепетал над ним, и в это мгновение у алтаря заколебалась бархатная завеса и, трепеща, отползла в сторону (I, 76).

Обычно усложненные виды метафор встречаются в различных комбинациях составляющих. Например:

Боевой мари, полный протяжной угрозы, летел вдоль вычурных улиц. Ветхие тупики, расписной лес дряхлых и судорожных перекладин пролегал по местечку. Сердцевина его, выеденная временами, дышала на нас грустным тленом (I, 73). В первом примере соединяются

атрибутивная и глагольная метафоры (*мари, полный протяжной угрозы, летел*); во втором такое же соединение усложняется еще одной атрибутивной метафорой (*грустный тлен*).

Типичны для И. Бабеля образные средства, в которых предметом компаративного отношения являются генитивные метафоры, а прототип имплицитно присутствует в глагольной метафоре:

Пустыня войны зевала за окном (I, 33);

Звезды были потушены раздувшимися чернилами туч (II, 95).

Особый метафорический эффект создается в таких компаративных конструкциях, в которых генитивная метафора соединяется с типичным для члена-прототипа предикатом. Ср.: *пью вино – пью вино беседы* (I, 20); *пчела укусила – пчела скорби укусила* (I, 21).

Представляя мир в причудливых комбинациях образных средств, И. Бабель предстает перед читателем не только как тонко чувствующая, возвышенная натура, но и как человек, способный иронично взглянуть на жизнь и на свое место в ней. Приземленность обыденной жизни рельефно проступает в таких конструкциях, которые содержат в качестве однородных членов и метафорические, и неметафорические образования, обычно заключающие фразу:

Там, на вокзале, в агитпоезде Первой Конной армии меня ждало сияние сотен огней, волшебный блеск радиостанции, упорный бег машин в типографии и недописанная статья в газету “Красный кавалерист” (I, 33).

Выводы. Представляя компаративную модель мира, писатель предпочитает использовать сложные по структуре компаративные тропы с множественным предметом и прототипом компаративных отношений, а также сочетать метафору и сравнение. Писатель использует разные комбинации языковых единиц, имеющих компаративную семантику. Излюбленным приемом автора является соединение в одной конструкции одновременно и метафоры, и сравнения. Типичны для И. Бабеля образные средства, в которых предметом компаративного отношения являются генитивные метафоры, а прототип имплицитно присутствует в глагольной метафоре.

Литература

1. Апресян В. Ю. Метафора в семантическом представлении эмоций / Апресян В. Ю., Апресян Ю. П. // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3. – С. 27–35.
2. Брутян Г. А. Языковая картина мира и ее роль в познании / Г. А. Брутян // Методологические проблемы языка. – Ереван : Изд-во Ереванского ун-та, 1976. – С. 48–72.

3. Бульгина Т. В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Бульгина Т. В., Шмелев А. Д. – М. : Наука, 1997. – 574 с.
4. Гак В. Г. Метафора : универсальное и специфическое / В. Г. Гак // Метафора в языке и тексте ; под ред. В.Н. Телии. – М. : Наука, 1988. – С. 11–26.
5. Гачев Г. Д. Национальные образы мира / Г. Д. Гачев // Вопросы литературы. – 1987. – № 10. – С. 156–191.
6. Голоюх Л. В. Порівняння як структурний компонент художнього тексту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 “Українська мова” / Л. В. Голоюх. – К., 1996. – 17 с.
7. Залевская А. А. Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию / А. А. Залевская // Языковое сознание и образ мира : сб. статей. – М. : РАН, Ин-т языкознания, 2000. – С. 39–55.
8. Иванов В. В. Семантика возможных мифов и филология / В. В. Иванов // Проблемы структурной лингвистики. – М. : Наука, 1982. – С. 221–223.
9. Мусяненко В. П. Введение в психолінгвістику : учеб. пособие / Мусяненко В. П. – К. : ИСИО, 1996. – 120 с.
10. Попович М. В. Мирозрание древнейших славян / Попович М. В. – К. : Наукова думка, 1985. – 164 с.
11. Почепцов Г. Г. Языковая ментальность : Способ представления мира / Г. Г. Почепцов // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 110–123.
12. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Селіванова О. О. – Полтава : Довкілля. – К., 2006. – 716 с.
13. Тропина Н. П. Семантическая деривация : мультипарадигмальное исследование : монография / Тропина Н. П. – Херсон : Изд-во Херсонского ун-та, 2003. – 336 с.
14. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности / Фрейденберг О. М. – М. : Изд-во ф-та “Восточная литература”, 1998. – 208 с.
15. Харченко В. К. Функции метафоры / Харченко В. К. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1992. – 242 с.
16. Шинкаренко О. В. Сравнение в языке Н. В. Гоголя / О. В. Шинкаренко // Актуальные проблемы изучения творчества А. С. Пушкина и Н. В. Гоголя. Тезисы научно-практической конференции. – Херсон, 1989. – С. 65–66.

Источники иллюстративного материала

1. Бабель И. Э. Сочинения в 2-х томах / Бабель И. Э. – М. : Художественная литература, 1990–1991. – 574 с.

БАРМЕНКОВА О.П. УСКЛАДНЕНІ КОМПАРАТИВНІ СТРУКТУРИ У ТВОРАХ І. БАБЕЛЯ.

У статті аналізуються ускладнені компаративні конструкції у творах Ісаака Бабеля. Встановлено, що в його творах частіше присутні: з'єднання в одній конструкції одночасно і метафори, і порівняння; ускладнені види метафор в різних комбінаціях складових; конструкції, у яких предметом компаративного відношення є генітивні метафори, а прототип імпліцитно присутній в дієслівній метафорі.

Ключові слова: компаративні тропи, ускладнені компаративні конструкції, мовна картина світу І. Бабеля.

The article analyzes the complicated comparative constructions in the works of Isaac Babel. Found that in the works of Isaac Babel often present: a compound in one design at a time and metaphors and comparisons, more sophisticated types of metaphors in various combinations of components, structures in which relationships are the subject of comparative genitive metaphors and prototype implicit in the verbal metaphor.

Key words: comparative trails, complicated comparative constructions, language world Isaac Babel.

УДК 811.161

С. Г. Исаева

АНТРОПОМОРФНАЯ МЕТАФОРА В КОНЦЕПТЕ РАСТЕНИЕ НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ С. ЕСЕНИНА

Статья посвящена комплексному анализу антропоморфной метафоры. В частности, рассматривается механизм концептуальной метафоры, основанием которой является соположение двух концептуальных сфер: донорской (источника) и реципиентной (мишени). Языковым материалом исследования служат концептуальные метафоры в лирике С. Есенина, которые содержат вербальный компонент концепта РАСТЕНИЕ.

Ключевые слова: концептуальная метафора, концептосфера, концепт, донорская зона, реципиентная зона, антропоцентризм.

В лингвистике изучение отображения в языке мыслительной деятельности человека имеет давнюю традицию. Исследовательский интерес к метафоре, ее роли в языке и коммуникации неуклонно возрастает с течением времени. В истории лингвистики к механизму образования данного феномена относились неоднозначно и рассматривали его в различных аспектах. Так, Аристотель рассматривал метафору как «перенесение слова с измененным значением из рода в вид, или из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии» [1, с. 290]. **Анализ последних исследований** показывает, что на современном этапе метафору все чаще определяют как познавательный процесс, направленный на получение нового знания [6, с. 361], как когнитивный механизм, приводящий к образованию упорядоченной системы соответствий двух концептуальных областей – области-цели (мишени) и области-источника [5, с. 388], а также как результат познавательной деятельности человека, имеющий мультимодальную форму репрезентации (полисемичных лингвистических единиц, а также жестов и

образов, имеющих переносное значение). Метафора исследуется как сложное многослойное явление в когнитивном, коммуникативном, психологическом и других аспектах. Разработкой теории когнитивной метафоры занимались такие исследователи, как Р. Бойд, Т. С. Кун, П. Рикер, Э. МакКормак, Дж. Лакоффа и М. Джонсон, Н. Д. Арутюнова, В. Н. Телия, В. Г. Гак и другие.

Традиционно растительные образы в творчестве С. Есенина рассматривались в русле литературоведения, т.е. в свете классической теории метафоры, на основе которой метафора исследуется только как средство для усиления образности в рамках художественного текста (В. Г. Базанов 1982, О. Н. Верещагина 1998, А. А. Волков 1976, А. Ф. Журавлёв 2005, Л. В. Занковская 2002, Н. Н. Зуев 1995, И. В. Карпов 1978, Ю. В. Кравцов 1978, А. П. Михайлов 1978, Ю. Л. Прокушев 1975, Н. И. Савушкина 1978, З. В. Станеева 1992, Е. Г. Трубина 1998, М. Н. Эпштейн 1990).

Цель данной статьи – комплексный анализ антропоморфной метафоры в концепте РАСТЕНИЕ на материале поэзии С. Есенина.

Изложение основного материала. Для описания антропоморфной метафоры используем когнитивную модель репрезентации знаний – ментально-психонетический комплекс, выделенный Е. А. Селивановой [9, с. 276], в состав которого входит пропозициональная часть (диктум), модус, как аксиологический признак концепта, и ассоциативно-терминальная часть, которая формируется на базе связи диктума с другими ментально-психонетическими комплексами. Ассоциативно-терминальная часть концепта представлена концептуальной метафорой, основанием которой является соположение (пересечение) двух концептуальных сфер: сферы, которая поставляет знаки, переносимые на другую сферу – область-источник и сферы, которая «одалживает» знаки из источника – область-мишень. Е. В. Рахилина называет данные области донорской зоной (источник) и реципиентной (мишень) [8, с. 280]. Донорская зона конкретна и связана с непосредственно физическим опытом человека. Концепт донорской зоны привлекается к сравнению, концепт реципиентной – осмысливается с помощью метафоры.

Центральным, всеобъемлющим понятием поэтических воззрений славян, согласно А. Афанасьеву, является образ мирового древа или «древа жизни», олицетворяющий собой мировую гармонию, единство всего сущего [1, с. 35]. Таков этот образ в народной поэзии, таков он и в лирике С. Есенина. Стихи поэта проникнуты ощущением неразрывной связи с жизнью природы, она – всеобъемлющая, главная стихия его лирики, поэтому одним из наиболее распространенных концептов в

поэзии С. Есенина является РАСТЕНИЕ. Основой метафор в этой сфере есенинской поэзии является соположение концептов РАСТЕНИЕ–ЧЕЛОВЕК: *А кругом роса жемчужная Отливала блёстки алые И над озером серебряным Камыши, склоняясь, шептались* (1, с. 139); *Я видел, как цветы ходили, И сердцем стал с тех пор добрей...* (2, с. 173).

Компоненты концепта ДЕРЕВО: берёза, клён, черёмуха, верба, рябина, ива, тополь, липа – в поэзии С. Есенина уподоблены концепту ЧЕЛОВЕК: *Так спросил я, дорогая Лала, У молчащих ночью кипарисов, Но их рать ни слова не сказала, К небу гордо головы возвысив* (2, с. 34); *Плачут вербы, шепчут тополя* (1, с. 156); *Спит черемуха в белой накидке*. Таким образом, в лирике С. Есенина просматривается явная тенденция к антропоморфизму – семиотическому принципу метафоризации, согласно которому «наименования человека, частей его тела, признаков и действий по аналогии используются для обозначения других предметных сфер, в частности, явлений природы, искусственно созданного мира, растений, животных» [5, с. 221]: *Зашумели ветры, охнул лес зелёный, Зашептались с эхом высохший ковыль* (1, с. 68); *Прядь волос нежней кудели, Но лицо его туманно. Никнут сосны, никнут ели И кричат ему: «Осанна»* (2, с. 167). Звуки растений переданы глаголами речи: *охнул, кричат, зашептались*.

Благодаря антропоморфной метафоре, С. Есенин создает в своей поэзии неповторимый образ берёзы, которая в русской народной и классической поэзии является национальным символом России: *Зеленая прическа, Девическая грудь, О тонкая березка, Что загляделась в пруд?* (1, с. 17); *Я навек за туманы и росы Полюбил у берёзки стан, И её золотые косы, И холицовый её сарафан* (1, с. 16).

Метафорически концепт ИВА в поэзии С. Есенина также передаётся в терминах концепта ЧЕЛОВЕК: *Только ивы над красным бугром Обветшалым трясут подолом* (2, с. 111); *Слушают ракиты Повист ветряной* (2, с. 107); *В этой могиле под скромными ивами Спит он, зарытый землёй* (1, с. 45).

В терминах концепта ЧЕЛОВЕК изображает поэт и клён, который не имеет определённого сформированного образного ядра в русской поэзии (в фольклорных традициях, связанных с древними языческими ритуалами, он не играл значительной роли). Концепт клёна наиболее сформирован в поэзии С. Есенина, где он выступает как своего рода лирический герой «древесного романа». Клён – это разудалый, слегка разухабистый парень, с буйной копной непричёсанных волос, похожей на шапку: *И я знаю, есть радость в нём Тем, кто листьев целует дождь От того, что тот старый клён Головой на меня похож* (2, с. 168). Так же клён ассоциируется у

поэта со старым одиноким пьяным сторожем, а ствол клёна подобен ноге человека: *Стережет голубую Русь Старый клён на одной ноге* (2, с. 94); *...И, как пьяный сторож, выйдя на дорогу, Утонул в сугробе, приморозил ногу* (1, с. 199).

Хвойные деревья передают таинственное молчание, оцепенение, погружённость в себя. Сосны и ели представляют собой часть угрюмого, сурового пейзажа (*тёмные*), вокруг них царит глушь, сумрак, тишина: *Тёмным елям снится Гомон косарей* (2, с. 102). Сосна ассоциируется у поэта со старушкой: *Словно белою косынкой Подвязалась сосна. Понагнулась, как старушка, Оперлася на клюку...*(1, с. 54). Ели уподоблены девушкам: *Пригорюнились девушки-ели...*(2, с. 167).

Регулярные корреляции возникают также между концептами ЧЕЛОВЕК – ЦВЕТЫ. Компоненты последнего уподобляются в процессе метафоризации:

✓ речевой деятельности человека, которая передана на вербальном уровне глаголами говорения *сказали, говорят: Цветы мне говорят – прощай* (1, с. 70); *И цветы сказали: «Ты почувствуй По печали розы шелестящей»*(1, с. 296);

✓ движению, морфологически выраженному глаголами *ползать, ходить: Цветы людей и всолнь и встыть Умеют ползать и ходить*(1, с. 170);

✓ военным действиям, переданными метафорическим глаголом *сражались: Цветы сражались друг с другом*(1, с. 170).

При соположении концептосфер ЧЕЛОВЕК – ТРАВА донором в метафорических процессах является концепт ЧЕЛОВЕК. В основе метафорических переносов лежит:

✓ слуховое восприятие, выраженное глаголом *баюкают* – «Укачивать ребёнка, напевая» [7, с. 44]: *Серым веретне стоят шалаши Глухо баюкают хлюп камыши*(1, с. 101);

✓ речевая деятельность, переданная на морфологическом уровне глаголом речи *нашептал: Что под вечер путнику Нашептал ковыль?*(1, с. 98);

✓ психоэмоциональное состояние, вербально представленное глаголом *грезить* – «Мечтать, погружаться в грёзы» [7, с. 148]: *Грезит над озером рыжий овёс* (2, с. 130);

✓ физиологическое состояние: *Спит ковыль. Равнина дорогая* (1, с. 251).

С овсом у С. Есенина ассоциируется цвет волос девушки: *Со снопом волос твоих овсяных Отоснилась ты мне навсегда* (1, с. 108). Лёгкий

пушок на коже напоминает автору гречневый злак: *Твоя обветренная кожа Лучила гречневый пушок* (1, с. 127).

Концепт КРАПИВА также изображен поэтом при помощи знаков концепта ЧЕЛОВЕК: *У плетня заросшая крапива Обрядилась ярким перламутром* (2, с. 52).

Выводы. Одним из ключевых концептов лирики С. Есенина является РАСТЕНИЕ. Антропоморфная метафора играет значительную роль для создания образа растений в его поэзии.

Литература

1. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель; пер. с древнегреч. В. Апфельрота, Н. Платоновой. – СПб. : Азбука-классика, 2008. – С. 290–292.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 296–297.
3. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями древних родственных народов: в 3-х т. / А.Н. Афанасьев.– М.:Индрик,1994.–Т. 1. – 784 с.
4. Волков А.А. Художественные искания Есенина / А.А. Волков. – М. : Советский писатель, 1976. – С. 72 – 90.
5. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём // Теория метафоры: Сборник / Общ. ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 386 – 392.
6. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры / Э. МакКормак // Теория метафоры: сб. / Пер. с англ., фр., нем., исп., пол. под. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 358–387.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – АН СРСР : Ин-т русского языка, 1990. – 921 с.
8. Рахилина Е. В. Когнитивная семантика: история, персоналии, идеи, результаты / Е. В. Рахилина// Семиотика и информатика (сборник научных статей). – Вып. 36. – М., 1998. –С. 274 – 323.
9. Селиванова Е.А. Когнитивная ономазиология / Е. А. Селиванова. – К. : Фитосоцицентр, 2000. – 248 с.
10. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2011. – 844 с.
11. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова.– Полтава : Довкілля-К, 2006.–716с.

Источники иллюстративного материала

1. Есенин С.А. Собрание сочинений: В 6-ти т.–Т.1.–М. :Художественная литература, 1997. – 345 с.

2. Есенин С. А. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 4. – М. : Художественная литература, 1997. – 298 с.

ІСАЄВА С. Г. ПРОЦЕСИ МЕТАФОРИЗАЦІЇ В КОНЦЕПТОСФЕРІ РОСЛИНА НА МАТЕРІАЛІ ПОЕЗІЇ С. ЕСЕНІНА

Статтю присвячено комплексному аналізу метафори. Зокрема, розглядається механізм концептуальної метафори, основою якої є співставлення двох концептуальних сфер: донорської (джерела) та реціпієнтної (мішені). Мовним матеріалом дослідження слугують концептуальні метафори лірики С. Есеніна, що мають вербальний компонент концепту РОСЛИНА.

Ключові слова: *концептуальна метафора, концептосфера, концепт, донорська зона, реціпієнтна зона, антропоцентризм.*

ISAEVA S. G. ANTHROPOMORPHIC METAPHOR IN THE CONCEPT PLANT BASED ON THE MATERIAL OF S. ESEENIN'S POETRY.

This article deals with the comprehensive analysis of anthropomorphic metaphor. It focuses on the mechanism of conceptual metaphor formed on the basis of donor (source) and recipient (target) conceptual spheres' integration. The material of the given study is the conceptual metaphors in S. Esenin's poetry that comprise the verbal component of the concept PLANT.

Key words: *conceptual metaphor, conceptual sphere, concept, donor zone, recipient zone, anthropoc*

УДК 811.111'38

С. В. Цюра

**АКСІОЛОГІЧНА СТРУКТУРА АНГЛОМОВНОГО ДИСКУРСУ
У РОМАНІ СОМЕРСЕТА МОЕМА “МІСЯЦЬ ТА МЕДЯК”**

Метою статті є виділення і визначення особливостей аксіологічної структури англомовного діалогічного дискурсу за допомогою виявлення дискурсивних особливостей вираження оцінки та умов реалізації оцінного значення. У межах статті ми виявили основні складові аксіологічної структури англомовного діалогічного дискурсу. У статті також робиться спроба дослідити особливості мовної реалізації тактик як компонентів структури дискурсу. Відтворення та опис тактик оцінювання робиться на основі аналізу діалогічних дискурсів у романі С.Моема «Місяць та медяк».

Ключові слова: *аксіологічна структура, діалогічний дискурс, дискурсивні особливості, оцінне значення, мовна реалізація, діалогічні тактики.*

Автор цієї статті робить спробу дослідити особливості побудови аксіологічної структури дискурсу та розглянути тактики оцінювання. Діалогічний дискурс є одним із видів мовленнєвої діяльності, що виражає міжособистісну мовленнєву взаємодію, та володіє інтегративною комунікативною функцією та єдиною темою (топіком). Будучи вперше

використаним З. Харрісом у 1952 р [5], термін «дискурс» став явищем, що зараз є предметом досліджень різноманітних лінгвістичних студій, у результаті чого були виділені певні особливості побудови та вживання дискурсу. Комунікативна модель оцінювання є складним утворенням, що відображає процес породження та розгортання оцінних смислів та складає оцінний блок структури діалогічного дискурсу. Аксиологічна структура дискурсу - це формальна, абстрактна, певним чином упорядкована сукупність аксиологічних компонентів діалогічного дискурсу та його зв'язків, яка забезпечує його композиційно-сміслову цілісність та визначає належність до оцінного прагматичного типу.

У ході нашого дослідження була виділена аксиологічна структура діалогічного дискурсу, представлена у вигляді трьох блоків: передоцінного, оцінного та постоцінного, найважливішим з яких є оцінний блок. Оцінний блок утворюється компонентами комунікативної оцінної моделі, яка вживається для відображення динаміки процесу оцінювання. Кожен з елементів цієї моделі (мета - тактика - реалізація - результат) є комплексом, структурованим кількома складниками, які становлять або низку елементів, рівнозначних для вибору, або певну типологію.

Оцінне значення найбільш повно реалізується саме у спілкуванні, у діалогічному дискурсі. При цьому, розгортання діалогічного дискурсу визначається упорядкованістю його компонентів, які є складниками дискурсивної структури, а саме: оцінні інтенції адресанта, обрані ним тактики, спосіб реалізації оцінного значення, реакція комуніканта на відслівлене ставлення до себе та результат мовленнєвих дій адресанта.

Для відображення динаміки процесу оцінювання в ситуації мовленнєвого спілкування існує поняття комунікативної оцінної моделі (КОМ). Для дослідження функціонування оцінки у діалогічному дискурсі необхідний аналіз оцінної ситуації та всіх її компонентів. Оцінна модель представлена послідовністю п'яти компонентів: мета - тактика - реалізація - реакція - результат. Кожен з елементів цієї моделі є комплексом, структурованим кількома складниками, які становлять або низку елементів, рівнозначних для вибору, або певну типологію.

Виходячи з традиційно прийнятого в науці визначення структури [2, 598], з'явилося поняття аксиологічної структури дискурсу, під якою розуміється формальна, абстрактна, певним чином упорядкована, сукупність аксиологічних компонентів діалогічного дискурсу та їх зв'язків, яка забезпечує його композиційно-сміслову цілісність та визначає належність до оцінного прагматичного типу [1, 34].

Розглянемо **тактики продукування оцінного значення**. До тактик продукування оцінного значення ми відносимо **тактики продукування**

непрямої негативної оцінки. Слід зазначити, що успішність здійснення комунікації залежить не лише від вміння мовця будувати своє висловлювання та вміння слухача розпізнавати можливий прямий і/або непрямий його зміст, у здатності здійснювати імплікування відповідно до ситуації. До уваги має братись соціальний статус комунікантів, їх вікові особливості, спільність/ розбіжність інтересів, тощо. Від цього залежатиме застосування певної тактики. Виділяються такі тактики продукування непрямої негативної оцінки:

1) використання «завуальованого мовлення» (*vague language*) (за Дж. Ченнелом [4]);

2) пом'якшення категоричності висловлювання (*understatement*);

3) Порухення максим принципу кооперації П. Грайса [див. 3, 93-95];

4) Звертання до вилученого адресата [1, 38].

Розглянемо ці тактики більш докладно.

1) використання «завуальованого мовлення» (24,71%) зумовлене бажанням адресанта пом'якшити саму оцінку та її вплив на адресата. Услід за Дж. Ченнелом [4, 118] ми виділяємо такі засоби завуальованого мовлення:

- апроксиматори *about, approximately, around, a bit of, a touch of, a few, several;*

- прислівники частоти *not always, seldom, occasionally.*

“But my dear fellow, I don't care. It doesn't matter a two-penny damn to me one way or the other” (p.60).

2) пом'якшення категоричності оцінки (*understatement*) (20,12%) є засобом, який використовується для того, щоб відповідати «принципу ввічливості”.

“That was a very nice party”, I said.

“Did you think the food was good? I told her that if she wanted writers she must feed them well.”

“Admirable advice”, I answered (p. 33).

3) порушення максим принципу кооперації П. Грайса (33,33%) [див. 3, 93-95] може полягати в надмірності інформації:

“Thou art my man and I am thy woman. Whither thou goest I will go too.”

For a moment Strickland's fortitude was shaken, and a tear filled each of his eyes and trickled slowly down his cheeks. Then he gave a sardonic smile which was usual with him.

“Women are strange little beasts”, he said to Dr.Coutras.

"You can treat them like dogs, you can beat them till your arms ache and still they love you". He shrugged his shoulders. "Of course, it is one of the most absurd illusions of Christianity that they have souls" (p.208).

4) тактика адресації висловлювання вилученому адресатові (21,84%) є ефективною в ситуаціях, коли потрібно лише натякнути комунікантові на те, що в його поведінці щось не подобається, коли відкрита критика неприпустима через певні причини (принцип ввічливості, різний статус комунікантів, тощо).

"I've only just come back. The only person I've seen is Rose Waterford". Mrs.Strickland clasped her hands.

"Tell me exactly what she said". And when I hesitated, she insisted. "I particularly want to know".

"You know the way people talk. She's not very reliable, is she? She said your husband had left you." I did not choose to repeat Rose Waterford's parting reference to a girl from a tea-shop. I lied.

"No"

"That all I wanted to know" (p. 45-46).

Крім тактик продукування оцінного значення, вслід за С.С.Дикарьовою, [1] ми виділяємо **тактики реагування на оцінне значення**. До першої групи тактик реагування на оцінне значення належать **тактики реагування на негативну оцінку**. Ми виділяємо три підгрупи тактик реагування на негативну оцінку. Першою підгрупою є підгрупа **активно-захисних тактик**, до яких ми відносимо: **заперечення** (обгрунтоване заперечення) та **заміщення**.

Тактики заперечення передбачають заперечення мовцем факту дії або вчинку, а також заперечення наявності у себе приписуваних якостей, рис характеру, манери поведінки тощо. До тактик заперечення ми зараховуємо **обгрунтоване заперечення** (20,56%). Ця тактика передбачає заперечення приписуваної оцінки з подальшим обгрунтуванням своєї думки.

"Don't you care for her any more?"

"Not a bit," he replied.

" There are your children to think of. They've never done you any harm. They didn't ask to be brought into the world. If you chuck everything like this, they'll be thrown on the streets."

"They've had a good many years of comfort. It's much more than the majority of children have. Besides, somebody will look after them. When it comes to the point, the MacAndrews will pay for their schooling" (p.59).

Тактика заміщення (16,11%) - це так звана «буферна» тактика, тобто тактика переведення в русло емоцій, спроба нейтралізувати оцінне

значення висловлювання адресанта. Ключовий значеннєвий зміст - «Ти лише намагаєшся здаватися лютим».

“But I don't ant him back”, she said.

“Amy!”

It was an anger that had seized Mrs. Strickland, and her pallor was the pallor of a cold and sudden rage. She spoke quickly now, with little gasps.

“I could have forgiven it if he'd fallen desperately in love with someone and gone off with her. I should have thought it natural. I shouldn't really have blamed him. I should have thought he was led away. Men are so weak, and women are so unscrupulous. But this is different. I hate him. I'll never forgive him now.” (p.72).

Другою підгрупою є **пасивно-захисні тактики**, до яких ми відносимо: **виправдання та ігнорування**.

У тактиці **виправдання** (19,44%) адресат оцінки експліцитно або імпліцитно приймає оцінку, але намагається виправдатися, пояснити причину. Наприклад:

“I hope he didn't bore you,” she said, when the door closed behind him.

“Of course it's a nuisance sometimes but I feel it's only right to give people any information I can about Charlie. There is a certain responsibility about having been the wife of genius” (p.220).

“...I heard that those strange masterpieces had been destroyed”.

“Destroyed?” I cried.

“Mais oui, did you not know?”

“How should I know? It is true I had never heard of this work; but I thought perhaps it had fallen into the hands of a private owner. Even now there is no certain list of Strickland's paintings.” (p.215).

У тактиці **ігнорування** (17,78%) адресат робить вигляд, що не розуміє оцінного відтінку висловлювання адресанта разом із невдоволенням, докором та порадою, які містяться в ньому. Ігнорування оцінки може виявлятися у відповіді на буквальный зміст висловлювання. Наприклад:

“I wonder if one can live quite comfortably when one's conscious of the disapproval of one's fellows? Everyone has some sort of a conscience, and sooner or later it will find you out. Supposing your wife died, wouldn't you be tortured by remorse? What have you to say to that?”

“Only that you are a damned fool” (p.59).

До **нейтральних** (26,11%) ми зараховуємо тактики погодження адресата з оцінкою адресанта. Виділяють **експліцитне погодження і наступне пояснення**. Ця тактика відрізняється від пасивно-захисної тактики своїм другим компонентом, а саме коментарем комуніканта, який не

намагається виправдатися, тим самим захищаючи себе. Він лише надає додаткову інформацію, що пов'язана з цією мовленнєвою ситуацією. Наприклад:

"Of course you've given up your business?" I said.

"Oh, yes," she answered airily. "I ran it more by way of a hobby than for any other reason, and my children persuaded me to sell it. They thought I was overtaxing my strength" (p.220).

"And do you never regret Europe? Do you yearn sometimes for the light of the streets, the companionship of your friends, for theaters and newspapers?"

For a long time he was silent. Then he said:

"I shall stay there till I die."

"But are you never bored or lonely?" I asked.

"It is evident that you do not know what it is to be an artist" (p.199).

До другої групи тактик реагування на оцінне значення ми відносимо **тактики реагування на позитивну оцінку**. Серед тактик реагування на позитивну оцінку ми зараховуємо тактики **прийняття та відхилення позитивної оцінки**.

До тактик **прийняття позитивної оцінки** ми відносимо:

1) прийняття оцінки, виражене невербальною дією (26,03%):

"But I've not spoken to your husband. He doesn't know me. He'll probably just tell me to go to the devil."

"That wouldn't hurt you," said Mrs. Strickland, smiling (p. 48).

2) вираження подяки з підсиленням позитивного враження додатковою інформацією (17,81%):

"I wonder if there you have found the explanation of a character which has always seemed to me inexplicable. How did you hit on it?"

He turned to me with a smile.

"Did I not tell you that I, in my way was an artist? I realized in myself the same desire as animated him. But whereas his medium was paint, mine has been life." (p.201).

3) прийняття оцінки, що супроводжується позитивною самооцінкою (25,34%).

Іноді прийняття оцінки може маркуватися тільки невербальним засобом, наприклад, усмішкою. До подібного імпліцитного прийняття позитивної оцінки адресат може додати позитивну самооцінку.

"To look at your pictures you would have thought that Monet, Manet, and the rest of the Impressionists had never been"

"I don't pretend to be a great painter, I'm not a Michael Angelo, no, but I have something. I bring romance into the homes of all sorts of people.

Do you know, they buy my pictures not only in Holland, but in Norway and Sweden and Denmark? It's mostly merchants who buy them, and rich tradesmen. You can't imagine what the winters like in those countries, so long, dark and cold. They like to think Italy is like my pictures” (p. 78).

До тактик відхилення позитивної оцінки ми зараховуємо **тактику ігнорування позитивної оцінки** (30,82%):

“So you see, I'm married,” he said suddenly; “what do you think of my wife?”

“What on earth do you expect me to say to that?” I laughed.

“Really, Dirk,” put in Mrs. Stroeve, smiling.

“But isn't she wonderful? I tell you, my boy, lose no time; get married as soon as every you can. I'm the happiest man alive. Look at her sitting there. Doesn't she make a picture? Chardin, eh? I've seen all the most beautiful women in the world; I've never seen anyone more beautiful than Madame Dirk Stroeve.”

“If you don't be quiet, Dirk, I shall go away.” (p.81).

На основі проведених досліджень ми можемо стверджувати, що найбільш представленими є тактики порушення максим принципу кооперації П. Грайса (33,33%), тактики ігнорування позитивної оцінки (30,82%), тактики прийняття оцінки, виражене невербальною дією (26,03%) та тактики прийняття оцінки, що супроводжуються позитивною самооцінкою (25,34%). Наявність цих тактик у своїй більшості дає нам можливість стверджувати, що автор використав їх для всебічного розкриття характеру головного героя у різних комунікативних ситуаціях.

Література

1. Дикарева С.С., Рогинская Н.В. Языковое общение – Диалог – Дейкисис. / С.С.Дикарева, Н.В.Рогинская. – Симферополь: Симферопольский гос. ун-т, 1991. -47с.
2. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики./ Фердинанд де Соссюр. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – С31-273.
3. Aitchison J. Linguistics. / J.Aitchison. – London: NTC Publishing Group, 1993. 229р.
4. Channell J. Vague Language./ J.Channell. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 226р.
5. Harris Z. Discourse Analysis./ Z/Harris. Language. – 1952. – Vol.28. – P.1-30.

Джерела ілюстративного матеріалу

1. Maugham S. The Moon and Sixpence / S.Maugham. - Moscow: Progress Publishers, 1972. – 240р.

ЦЮРА С.В. АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА В РОМАНЕ СОМЕРСЕТА МОЭМА «ЛУНА И ГРОШ»

Целью статьи является изучение особенностей аксиологической структуры англоязычного диалогического дискурса с помощью определения дискурсивных особенностей выражения оценки и условий реализации оценочного значения. В пределах статьи мы выделяем основные компоненты аксиологической структуры англоязычного диалогического дискурса. В статье также делается попытка проанализировать особенности языковой реализации тактик диалога как компонентов структуры дискурса. Описание и изучение тактик оценки осуществляется на основе анализа диалогических дискурсов в романе Сомерсета Моэма «Луна и грош».

Ключевые слова: аксиологическая структура, диалогический дискурс, оценочное значение, языковая реализация, тактики диалога.

TSURA S.V. AXIOLOGICAL STRUCTURE OF THE ENGLISH DISCOURSE (BASED ON THE MATERIAL OF SOMERSET MAUGHAM'S NOVEL "THE MOON AND SIXPENCE")

The article aims at singling out and examining some characteristic features of the axiological structure of the English language dialogic discourse. Discourse features are examined through peculiarities of the realization of different kinds of estimation and through the conditions of their usage in dialogues. The article is an attempt to examine peculiarities of the language realization of the dialogic tactics as components of the discourse structure. Their description and analysis is made on the basis of the dialogic discourses in Somerset Maugham's novel " The Moon and Sixpence".

Key words: axiological structure, discourse, estimation, language realization, dialogic tactics.



ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 826.162.1

А.В. Градовський

БІБЛІЙНІ МОТИВИ В ТВОРЧОСТІ Т. ШЕВЧЕНКА

У статті з позицій сучасного шевченкознавства аналізуються біблійні мотиви в окремих творах Т. Шевченка. Визначається, що інтерпретації Т. Шевченком тем Старого і Нового Заповітів як ціла епоха в освоєнні Біблії українською поезією прочитуються у контексті національно-духовних потреб українського народу. Грунтовно аналізуються біблійні мотиви у таких творах Кобзаря, як “Ісаія. Глава 35”, “ Осії. Глава XIV” та псалми Давида: 52, 53, 81, 93, 132, 136, 149.

Ключові слова: Біблія, мотиви, світова література, традиція, тема, пророк, євангельські колізії.

Безперечно, що Біблія справила величезний вплив на розвиток світової літератури, насамперед європейської, у тому числі й української. У літературознавстві склалася думка, що українська поезія в найвищих своїх досягненнях на різних етапах інтерпретувала Біблію як важливий елемент у національній культурі й самосвідомості. Уже «Слово о полку Ігоревім», як вказують окремі дослідники, репрезентує не язичницькі мотиви, а насамперед біблійну традицію української літератури. У творчому доробку Т. Шевченка міститься чільний пласт творів, джерела яких сягають біблійних тем.

Донедавна літературознавчий аналіз віршів релігійно-медитативного наповнення із спадщини Шевченка зводився до тенденційного акцентування їхніх атеїстичних мотивів, пошуків проєкції на «щасливий соціалістичний устрій», розриву з біблійною традицією тощо.

Твори Т. Шевченка на теми Старого й Нового Заповітів – то ціла епоха в освоєнні Біблії українською поезією. Т. Г. Шевченко пішов набагато далі безпосереднього розширення кола сюжетів і мотивів (крім псалмів, він наслідує пророків і ряд євангельських колізій). Надавши своїм інтерпретаціям неповторного мистецького забарвлення, він прочитував біблійні теми в контексті національно-духовних проблем свого народу. Посилений інтерес Т. Шевченка до цього джерела пов’язаний насамперед з тим, що форма біблійних пророцтв про загибель «нечестивих», в яких гнівна інвектива поєднувалася з вірою в неминучу перемогу правди, відповідала власним шуканням Шевченка. Біблійні сюжети й образи в

Шевченка здебільшого мають характер своєрідних політичних метафор, символів й образних алюзій. Це стосується як усіх творів, так і окремих образів. У цьому ряду біблійний сюжет й антураж стають художнім засобом образного узагальнення найзлюбоденнішого політичного змісту. Ще одна досить суттєва обставина постійного звернення Шевченка до Біблії полягає в тому, що саме ці книги служать ясною й визначною моделлю для міленарного мислення (Г. Грабович). Саму природу майбутнього визначатиме, на думку Шевченка, апофез морального (не насильство й кривава розплата, які відсуваються в поета на другий план) суду.

«Ісаія. Глава 35»

Вражаюча картина спасенного світу подається поетом у творі «Ісаія. Глава 35», який є парафразом Старого Заповіту й містить, по суті, уславлення землі обітованої.

Як вказує Біблія в змісті, Ісаія належить до великих пророків, видно з усього, що він був одним із найпопулярніших пророків в Юдеї. Є всі підстави вважати його історичною особою. Із самої книги Ісаія, а також із інших джерел ми дізнаємося, що жив він в період 785 по 687 рр. до н. е., був людиною знатного походження, жив в Єрусалимі, вільно тримався з юдейськими царями й давав їм поради (гл. VIII). Знання історії, культурних і релігійних традицій не лише свого, а й інших народів, які оточували його, що відчувається в змісті й стилі його оповіді, дають підстави стверджувати, що він був людиною високо освіченою. До того ж Ісаія чудово розбирався в складностях внутрішніх і зовнішніх обставин свого часу. Цілком закономірно, що така людина не могла залишитися осторонь подій, що відбуваються, і він бере в них активну участь не лише як пророк, але й як політичний діяч. Пророкувати він почав у 742 р. до н. е., про що сам розповідає в VI главі. Це дата не випадкова, цього року помер цар Озії. І тому рішення Ісаїї саме тепер стати пророком найбільшим чином було пов'язане з тією загрозою, яка насувалася на його країну: навалою ворогів, спустошенням, вигнанням населення в полон. Таким чином під загрозою опинилася не лише незалежність, але й саме існування його народу. А загроза ця була, очевидно, тому, що в 744 р., тобто за два роки до пророцтва Ісаїї, в Ассирії відбувся двірцевий переворот, царський престол зайняв Тиглатпаласара III, який увійшов в історію як великий завойовник багатьох народів Близького Сходу. І тут виникає найважливіша ідея – ідея Бога. Господь для Ісаїї – це передовсім Бог Ізраїлю, «обраний народом», «Святий Ізраїль» – неодноразово називає Господа Ісайя (1:4, 5:19, 24 і ін.). Влада Бога розповсюджується й на інші країни й інші народи, навіть на велику

Ассирію й Єгипет. А тепер Господь має намір обрушити свій гнів на Ізраїль і Юдею.

За яку провину, за що Господь виносить свій вирок над ними? Гріхи перед Господом Ісаїя повторює, про них говорили інші пророки, його попередники Амос й Осія.

Серед них найважливіші:

- 1) Моральний занепад верхівки юдейського суспільства (5: 11–12).
- 2) Їх багатство здобує несправедливим шляхом, насиллям й обманом (5: 8).
- 3) У суспільстві процвітає злочинство й хабарництво (1: 23).
- 4) Загорділі й легковажні стали дочки Сіона (3: 16, 18–23).

Та найбільша провинна Ізраїлю перед своїм Богом у тому, що він поіншому його уявляв. Ізраїль – «народ неслухняний, це брехливі сини, що не хочуть послухати науки Господньої» (30: 9) – повинен бути жорстоко покараний. «І станеться в день той, останок Ізраїля і врятовані дому Якова не будуть вже більше опиратися на того, хто б'є їх, – й обіпруться в правді на Господа, Святого Ізраїлевого. Рештки повернуться, рештки Якова до Сильного Бога» (10: 20–21). І тоді гнів Господа впаде уже на тих, хто донедавна був тільки виконавцем його волі – асирійців.

З Ізраїлю спаде ярмо, яке його давило. Господь очистить рештки Ізраїлю від скверни та нечисті й настане для нього царство миру та благодаті.

Уся діяльність Т. Шевченка, як Ісаїї, була зосереджена на найгостріших і найактуальніших проблемах сучасної йому ситуації. Він, подібно пророку, щиро вірив у правосуддя, святість Господа, настирливо намагався пояснити своїм співвітчизникам катастрофу, яка неухильно насувалася (про це мова йшла в «Осії глава XIV»). Втім аж ніяк не сама кара приваблює поета в Страшному суді – то лише необхідна тяжка умова припинення зла. Захоплює величне встановлення Господом гармонії на землі.

Дослідники творчості Т. Шевченка одностайні в думці, що його твори на біблійні теми стали тим ціннішим орієнтиром, на який рівнялися усі наступні інтерпретатори Святого Письма в українській поезії (П. Куліш, І. Франко, Леся Українка та ін.). Образ самого Шевченка в його сучасників і нащадків асоціювався з біблійним пророком, а його поезія для України була, за висловом П. Куліша, «воістину гуком воскреслої труби архангела».

«Осії глава XIV»

Шевченко часто малює в «Кобзарі» моторошні картини майбутньої відплати злоначинаючим (слугам зла).

Що ж рухало Шевченка при творенні кривавих пророцтв? Однозначно, любов до «отих розбойників неситих, голодних ворон», котрі будуть осуджені, любов до їхнього, хоч і притлумленого, але ж людинобожого

начала. Адже «царі, раби – однакові сини перед Богом». Шевченко не радіє, не захоплюється від майбутньої розплати, а страждає. Страждає, бо усвідомлює невимовність Христової істини: «Яким судом судити будете, таким же осудять і вас, і якою мірою будете міряти, такою відміряють і вам» (Матвій – 7: 2).

Ось чому поет благає й попереджає сучасних йому творців зла: «Схаменіться, будьте люди, бо лихо вам буде!». Найприголомливішою візією є жахлива картина в «Осії глава XIV». Тут детально змальовано страхітливий «кінець лукавих чад», але то пожиратиме їх ними самими почате зло.

Книга Осії починається з деяких відомостей про самого автора. До речі, характерна деталь: ім'я «Осія» означає «Господь допоможе». За рядом ознак можемо зробити висновок, що Осія почав виступати з пророцтвом в останні роки правління Іеровоама (750 рік) і закінчив 734 року до н. е. У його пророкуваннях, безсумнівно, знайшли відображення бурхливі події в Ізраїльському царстві після смерті Іеровоама: захоплення влади узурпаторами, військові невдачі тощо.

За Біблією, діяльність Осії як пророка почалася після того, коли Господь звелів йому одружитися з блудницею. Цю дивну історію з одруженням Осії багато давніх і пізніх коментаторів розглядають як алегорію, але інші вважають, що її потрібно розуміти буквально і що, може бути, саме невдачі в особистому житті змусили Осію побачити в цьому знамення майбутнього народу. Крім цих сімейних обставин, про Осію майже нічого невідомо. Вважають, що він був багатим, корінним ізраїльтянином.

Осія передбачав: що день помсти Господа Ізраїлю дуже близький. У Бога немає більше жалю: Ізраїль зрадив свого Бога, Господь вправі тепер чинити з Ізраїлем, як поступає чоловік із зрадливою дружиною. Це порівняння Ізраїля з невірною дружиною дуже характерне. Осія продовжує користуватися цим образом і надалі. Бог його вустами гнівно дорікає свою «невірну дружину» за те, що вона без кінця «блудодіяла» зі своїми коханцями. «Коханцями» Ізраїлю були інші боги, і в першу чергу Ваал-бог – покровитель земле-робства. «Але вона не знає, – ображено говорить Господь вустами пророка, – що то Я давав їй збіжжя і виноградний сік, і свіжу сливу, і примножив їй срібло та золото, яке вони звернули на Ваала» (2: 10). І ошуканий Бог погрожує: «І навішу її за дні Ваалів, коли вона кадила. І приоздоблювалася ти своєю носовою сережкою та своїм нашійником і ходила за своїми коханцями, а Мене забувала» (2: 15).

З поклонінням чужим богам й ідолам Осія зв'язував моральне падіння народу. Скрізь панує розбій і насилля, п'янство й розпуста:

«Клянуть та неправду говорять, і вбивають та крадуть, і чинять перелюб, поставали насильниками, а кров доторкається крові» (4: 2). Так, якщо справедливо чинить чоловік, який карає дружину, яка його зрадила, то тим більше правий Бог, який вирішив покарати Ізраїль, народ, який зрадив свого Бога.

Осія від імені Бога пророкує великі біди, які має пережити Ізраїль: неврожай і голод, нашествия ворогів, спустошення країни й полон: «Завинить Самарія, бо стала уперта до Бога свого, – поляжуть вони від меча! Порозбивані будуть їхні діти, вагітні їхні розпороті будуть!». Втім, критика Осії «беззаконь» Ізраїлю стосується не стільки соціальної несправедливості, скільки моральної розбещеності. І лише в двох-трьох місцях у Осії можна знайти висловлювання загального характеру, подібні «сійте собі на справедливість, за милістю жніть, орите собі переліг» (10: 12), яке можна тлумачити як засудження несправедливих суспільних порядків.

І Бог завжди залишиться правий і справедливий. У кінці книги ніби заключний акорд, як оправдання Господа Осією, звучать слова пророка: «Хто мудрий, то це зрозуміє, розумний – і пізнає, бо прості Господні дороги, і праведні ходять по них, а грішні спіткнуться на них!» (14: 10).

Модель кари й святої помсти в творі Шевченка будується на жахливих передбаченнях біблійного пророка. У Шевченка – це апокаліптичне чуття останнього суду, який означатиме абсолютну моральну розплату й повне, по суті, метафізичне перетворення суспільства.

Давидові псалми

Необхідність заглибитись у семантику символів творів Шевченка, підтвердити думку про його великий інтерес до Біблії, переконатися в співзвучності мотивів цих неперевершених зразків класичної літератури, час написання яких вимірюється майже двома тисячоліттями, може домінувати в процесі організації роботи з учнями над циклом віршів Т. Шевченка «Давидові псалми», який передбачено програмою з української літератури для додаткового читання.

Урок можна розпочати з вияснення ряду важливих питань. Останнім часом у літературознавстві все частіше зустрічається думка, що Т. Шевченко прагнув, так би мовити «освятити» боротьбу з поневолювачами й губителями націй. Тому він приходив до «збіблізованя проблеми» визвольної боротьби, яка полягає в тому, що поет відзнайшов витоки, основу для своєї ідеології боротьби за визволення нації у Святому Письмі, зокрема в Книзі Псалмів. Відомо, що Т. Шевченко добре знав Псалтир з дитинства. У творчій спадщині Т. Шевченка 10 переспівів Давидових псалмів із 150, які складають канонічний Псалтир.

Усі твори мають споріднене спрямування, це своєрідна сума старозавітного богослов'я, подана в ліричній та дидактичній манері.

Т. Шевченко вибирає з «Псалмів» (як і з книг пророків) те, що нагадує долю поета чи України. Дата написання переспівів позначена автором 19-им грудня 1845 р.

Давид – історична особа, він другий цар Ізраїльсько-їудейської держави, жив в кінці XI ст. – близько 950 р. до н. е.

Всі псалми Давида за своїм змістом – це ліричний виклад подій його життя, починаючи з першого помазання від Самуїла й закінчуючи останніми роками його царювання. Немає жодної важливої події, про яку б не відгукнувся він своїми піснями, оскільки таких подій в його житті було багато, тому й псалмів таке ж розмаїття. Псалми є багатим історичним матеріалом, у них у переважній більшості подається виклад історії життя Давида, чим заповнювався інформаційний вакуум. Крім того, в окремих відтворюються його думи й почуття, які є важливим джерелом характеристики духовного обличчя цього «солодкого співця Ізраїлю».

Зовнішня історія життя Давида загальновідома. Із становища простого пастуха в сім'ї Іессея, завдяки своєму таланту й хоробрості, він став народним героєм, здобув корону юдейського царя, заслужив найсвітлішу сторінку єврейської історії і став об'єктом національної гордості. Така величезна відстань між двома полюсами суспільного становища (просто громадянин і коронований цар) та історичної знаності (пастух у своїй сім'ї й національний герой) подолана рядом видатних подвигів і незвичайних випробувань, аналогів яким мало в історії людства.

Перша народна популярність Давида починається з часу його переможного поєдинку з Голіафом, філістимським богатирем. Коли дві армії – євреїв і філістимлян – зійшлися біля Сокофської долини, зайнявши гори, які оточували її. Та жодна з них не наважувалася зійти в долину, щоб розпочати битву, за таких умов шансів на перемогу не було. Тоді виступив Голіаф і викликав на поєдинок кого-небудь із євреїв; але ніхто не осмілювався вступити з ним у двобій. Голіаф протягом 40 днів знущався над євреями, а останні мовчки зносили ганьбу. Коли Давид, який приніс харчі своїм братам, став свідком цього сорому, загорівся бажанням змити цю ганьбу. Він сміливо вступив в нерівну боротьбу, в якій здобув перемогу. Його ім'я стає популярним і починає ставитися вище Саула (XI ст. до н. е.), його повсюди оспівували в народних піснях. З цього часу Саул заздрить Давидові, а після ряду блискучих військових подвигів останнього починає ненавидіти й переслідувати. Давид рятувався втечами. За цей час він здобув ще більшу популярність серед народу, завдяки своїй скромності, широкого доброчестя, практичній винахідливості, військовій передбачливості й сміливості. Тому

після смерті Саула він незабаром стає царем. Царювання Давида було благодотворним для євреїв. Він розширив кордони свого царства, підкоривши ряд сусідніх невеликих народностей. Об'єднав під своєю владою всі єврейські племена в Палестині, поліпшив судочинство. Він завоював Єрусалим, який розташований на горі Сіон, і зробив його столицею своєї держави, а також головним культовим центром. Сюди була перевезена головна святина культу – Ковчег завіту.

Але його царювання було затьмарено і деякими сумними подіями. Злочин Давида з Вирсавією і вбивство Урія супроводжувалося сімейними нещастями: повстанням Авессалома, а пізніше – Адонії, його синів. Він змушений був втікати з Єрусалиму й був осміяний прибічниками свого сина. Його ж народ настигла біда – епідемія, яка забрала багато життів.

Давид був натурою, яку щедро обдаровано фізичними й духовними силами. Невисокого зросту, кремезної статури, блондин, з голубими очима, він володів великою силою та спритністю. Він відрізнявся великою витривалістю й рухливістю. Уміння ж Давида обходитися зі всіма ласкаво, не мстити за особисті кривди (історія Саула й Семєя), його безпристрасність у судових справах, любов до нього священиків, пророків, уміння об'єднати раніше роз'єднані племена, турбота про будівництво храму й богослужіння, виявляють у нього лагідний характер, глибоку повагу до особистої гідності людини, адміністративну проникливість і такт, щире й сердечне благочестя. Найвидатнішими й найхарактернішими Давидовими рисами є особливий розвиток його чуттєвості і, здається, невичерпний поетичний талант. Саме цим, певно, можна пояснити його дивні, інколи непрактичні дії, а інколи й безпосередні проступки, коли Давид жаліє завідома свого ворога (Саула), чи коли піддається спокусі Вирсавії, зачарованій її красою. Але наскільки щирими й плінними були останні почуття, настільки глибоким і тривалим було в Давида усвідомлення своєї гріховності перед Богом і каяття перед Ним. Порушення Божественних заповідей оцінювалося ним, як гріх, а це приводило Давида до відчаю, повного заперечення тих добрих справ, які він зробив. Лише в щирій молитві він сподівався спокутувати свій гріх. На всі видатні події особистого й громадського життя Давид відгукнувся великою кількістю талановитих пісень. Його поезія як зразок лірики відрізняється різноманітністю видів. За своїм світоглядом Давид був естет, який умів знайти, показати й оцінити красу. Спрямовуючи дух людини до досягнення Божественної гармонії, пісні Давида мали й важливе суспільно-політичне значення, були своєрідним маніфестом царя до свого народу, програмою його царювання.

Цікаво, що не всі псалми належать Давидові, писалися пізніше іншими авторами, але увійшли в Псалтир. Характерною рисою псалмів є

переплетення особистих і загальнонародних мотивів. Читаючи ці твори, чуємо «вигук наболілої у вавилонській неволі душі». Усе це актуалізувалося, відгукувалося у серці Т. Шевченка, було співзвучне його настроям і прагненням.

У першому псалмі мовиться про долю праведних і нечестивих. Тому цей псалм може розглядатися як вступ до всього Псалтиря. Хто не поступає нечестиво, але завжди слідує Закону Бога, той блаженний, як дерево, посаджене над водою. Грішники ж будуть відкинуті Богом. Подібну функціональну роль відіграв і перший твір у поетичному циклі Т. Шевченка. Детальніше зупинимося на змісті перших 8-ми рядків, зокрема на поясненні окремих лексем.

«Блаженний» – синонім до слова «щасливий». Під останнім слід розуміти як зовнішнє земне благополуччя, так і нагороду на суді Божому, тобто духовне блаженство, небесне. «Муж» – метонімічний вислів – взагалі людина. «Лукаву» – внутрішньо розрізнений з Богом, що має й духовно живе настроями, які не узгоджуються з високими заповідями закону: «злий» – той, хто поглиблює свій поганий настрій у відповідних зовнішніх вчинках; «плотий» – людина, яка не лише сама безбожна, але і насміхається над праведним способом життя. «Не вступає, не стане, не сяде» – три ступені схиляння до зла, чи то у вигляді внутрішнього, хоч і головного, але не постійного «потягу» до нього, чи у «поглибленні» у собі зла шляхом зовнішніх проступків, чи в повному схиленні до нього, яке доходить до зовнішньої боротьби з божим вченням і до пропаганди своїх поглядів.

Не таке становище лукавих і нечестивих. Вони «як той попіл над землею вітер розмахав», їх становище нестійке й неміцне. Оскільки нечестиві живуть не за заповідями Божими, то вони не можуть «встояти на суді» перед ним і не зможуть бути там, де зібрані праведники, бо лукавих, нечестивих і слід пропаде (слід тут: життя, вчинки, поступування – А. Г.). У вірші немає точної вказівки, який суд Божий маємо на увазі – чи на землі, за життя людини, чи після її смерті. Але і в тому, і в іншому випадку залишається однаковий зміст – Бог нагородить лише праведних:

Діла добрих обновляться,

Діла злих загинуть.

У Шевченка – роздум про життєвий шлях, праведність, віру в провидіння Боже як винагороду за добро.

Псалм 12. Давид, змучений й знесилений гоніннями з боку Саула, з розпачем звертається до Бога. Подібні слова-звернення звучать й у вірші Т. Г. Шевченка.

Головний мотив твору Т. Шевченка – заклик до Господа, що залишив поета, зойк про врятування від рук ворогів, котрі глумляться над «співцем псалмів», тверде переконання, що Господь поета не покине:

*Спаси мене, – помолюся
І востпою знову
Твої блага чистим серцем
Псалмом тихим, новим.*

Псалм 43 є роздумом з приводу пережитих подій. Ці події – сумні. Єврейський народ полишений Богом, тому він зазнав поразку від ворога, відданий йому на розграбунок. Ці страждання й поразка тим важчі для євреїв, що вони не забули Бога й не схибили з його шляху.

У вірші Шевченка мовиться про те, що минула історія українського народу наповнена славними перемогами над ворогами. Цими перемогами він зобов'язаний не своїй військовій доблесті, а Божому покровительству й захисту.

Визначимо і узагальнимо головну думку решти псалмів, якою вона є в Псалтирі й у Шевченка. Зробимо відповідні записи.

Псалом	Головна думка в Святому Письмі	Головна думка у творі Т. Шевченка
52	Бог, який уважно слідує за людиною, не залишить її без покарання: там, де праведним страху немає, нечестиві будуть лякатися. Господь покарає нечестивих і нагородить лише праведних	Лукавій самі себе бояться. Лише Бог пошле «спасеніє» українцям, верне волю, розіб'є неволю». Возрадується Ізраїль і святий Іаков (Визразна метафора України й українського народу)
53	Ця молитва царя Давида у найскрутнішу хвилину його життя: втеча від Саула (Самуїла), який женеться за ним, щоб убити	Шевченко обмежується лише молитвою Давида, в якій: надів; А Бог мені помагає, Мене заступає... самотність: Помолось Господові Серцем одиниєм... пошучи миру й душевної злагоди І на злих моїх погляну Не злим моїм оком.
81	Високе становище суддів серед народу і священна важливість їх місії не врятує від заслуженого покарання: несправедливі повмирають і попадають як звичайна людина чи вельможа	Моління про праведний суд, про рівність: Царі, раби – однакові Сини перед Богом... Встань же, Боже, суди землю І судей лукавих. На всім світі Твоя правда. І воля, і слава.
93	Звучать слова осудження: і попередження: «Там, де Господь проявиться на захист, зникнуть всі, хто нехтує законом». У ньому праведник знайде тверду опору, а нечестивих за їх злодійство він знищить	Ніби продовжує надію на праведний суд Божий, який захистить від кривди. Бог «воздасть» кривдицям за діла їх кроваві, погубить їх». Господь любить свої люде, Любить, не оставить, Дожидає, поки правда Перед нами стане... І світле почуття: Ти, Господи, помагаєш По землі ходити. Ти радуєш мою душу, І серце вращаєш...
132	Життя в єдності між братами таке ж «добре та гарне», як та добра олива на голову», як хермонська роса, що спадає на гори Сіону». Цей псалом став народною піснею єврейського народу	Злагода між українцями буде обдарована Богом і «воцариться в домі тихих, в сім'ї тій великій». Це поетична слава єдності і братерства
136	Господи, поплатись Едому за його злобу до Єрусалиму. Блаженний, хто порозбиває об скело і немовлят, вавилонська дочко, кривдице	Пісня неволі, клятва ніколи не забувати рідної землі: І коли тебе забуду, Єрусалиме, Забен буду, покинутий, Рабом на чужині.
149	Після повернення з вавилонського полону і відбудови Єрусалиму становище євреїв змінилося, змінилися і їх пісні – замість сумних вони стають урочисто-величальними і радісними, Бог сприйняв їх покавальний настрій з повним розумінням і належно оцінив їх: подарувавши спасіння і визволення	Гімн во славу Бога

Це, певною мірою, десять Шевченкових заповідей; високий життєстверджуючий акорд, сподівання на справедливий суд і хвала Всевишньому.

Градовский А.В. БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Т. ШЕВЧЕНКО

В статье с позиций современного шевченковедения анализируются библейские мотивы в отдельных произведениях Т. Шевченко. Подчеркивается, что интерпретация Шевченко тем Старого и Нового Заветов как целой эпохи в освоении Библии украинской поэзией, прочитываются в контексте национально-духовных потребностей украинского народа. Анализируются библейские мотивы в текстах Кобзаря: "Исаия. Глава 35", "Осия. Глава 14" и псалмы Давида: 52, 53, 81, 93, 132, 136, 149.

Ключевые слова: библия, мотивы, мировая литература, традиция, тема, пророк, евангельские коллизии.

Gradvovsky A.V. BIBLE'S MOTIVES IN T. SHEVCHENKO'S WORKS

Bible motives in certain T. Shevchenko's works are analyzed in modern Shevchenkology aspect. The topics of the Old and New Testament in T. Shevchenko works are considered as a whole epoch in Bible familiarization with Ukrainian poetry. They are regarded in the context of national and spiritual needs of Ukrainian people. Biblical motives in such Kobsaris work as "Isaiah, Chapter 35", "Hosea, Chapter 14", Psalms by David: 52, 53, 81, 93, 132, 149 are deeply analyzed.

Key words: Bible, motives, Literature, tradition, theme, prophet, gospel, collision.

УДК 378.147:821

Н. П. Иванова, О. С. Киченко

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ТЕОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ: ЛІТЕРАТУРНИЙ ПРОЦЕС У ТЕОРЕТИЧНОМУ ВИСВІТЛЕННІ

Стаття присвячена методологічним і методичним проблемам вивчення історико-літературних явищ у курсі теорії літератури, зокрема проблемам визначення ключових понять літературного процесу. Практичним результатом статті є методична розробка тематики семінарських занять з розділу «Літературний процес».

Ключові слова: літературний процес, літературний напрям, літературна течія, творчий метод, літературний стиль.

Постановка проблеми. Проблеми вивчення літературного процесу на сучасному етапі теорії літератури пов'язані, передусім, з питаннями визначення та інтерпретації основоположних категорій історико-літературного плану (див. *Додаток 1, лекція 1*). Сутність літературного процесу вивчається у вищій школі у три етапи: це курси «Вступу до літературознавства», «Історії літератури» та «Теорії літератури». Вступний теоретичний курс, як правило, передбачає знайомство з поняттям

літературного процесу та визначенням факторів його розвитку, формулює аспекти творчого методу, літературного напрямку, окреслює їх провідні риси тощо. Зміст історії літератури зосереджений, в основному, на ідеї діахронного розвитку культурних явищ, аналізі окремих факторів і форм творчості, динаміці жанрово-стильових течій.

Складніше підходить до проблематики процесу узагальнюючий курс «Теорії літератури», одним із завдань якого є визначення основних історичних, філософсько-естетичних передумов появи літературних (художніх) напрямів, окреслення ситуації епохальних ідейних впливів, що зумовлювали формування естетики та поезики того чи іншого періоду. Актуальність проблеми вбачається в необхідності окреслення комплексного методичного підходу до теоретичної історії літератури, основою якої є виявлення закономірних явищ, загальних характеристик історико-культурного процесу.

Аналіз останніх досліджень. Після появи відомої книги Д. С. Ліхачова про динаміку художніх стилів у межах російської літератури Х–XVII століть, поняття *теоретичної історії літератури* стає термінологічним і поступово набуває концептуального змісту. Д. С. Ліхачов, зокрема, зазначає: «Мета теоретичної історії... у дослідженні характеру процесу, його рушійних сил, причин появи тих чи інших явищ, особливостей історико-літературного руху окремої країни порівняно з рухом інших літератур» [3, с. 24–25]. Таким чином, у системному (методологічному) своєму визначенні теоретична історія літератури збігається з аспектами художньої процесуальності, механізмами динаміки історико-культурних епох. У такому сенсі *літературний процес* постає як система стадіальна, закономірна у своєму динамічному русі у великому історичному часі, від архаїки до новітніх форм індивідуально-творчої (авторської) художньої свідомості [2, с. 23–33].

На визначенні історико-літературних тенденцій «великого часу» базуються сьогодні провідні теоретичні концепції літературного процесу (Ю. Борєв, С. Бройтман, О. Галич, Д. Наливайко, С. Павличко, В. Халізєв, Є. Черноіваненко). Чи не найприкметнішою рисою сучасних концепцій процесу є послідовна відмова від літературоцентризму і спроба побудови теорії художньої еволюції на матеріалі творчого досвіду суміжних систем, зокрема, філософії, історії, естетики, культурології. Ідея щодо «...розуміння теорії літератури... у союзі з історією культури і естетикою» підказує шляхи «історизму мислення», підводить до думки про «плинність природи літератури, ...літератури, що у різні епохи постає перед нами у різних якісних станах» [5, с. 21].

Звідси – питання внутрішнього механізму процесу, послідовне виокремлення його «якісних» складових: напрямів і течій, шкіл і традицій. Це, власне кажучи, методологічне питання *системи* творчих тенденцій, що складає базову творчу ідеологію кожної окремої епохи. Система літературних напрямів і течій поки вельми далека від однозначного визначення і теоретичної послідовності. Скажімо, деякі дослідники надають перевагу основоположному поняттю течії, що охоплює напрями і літературні школи, інші зауважують протилежне – течія є розгалуженням і складовою літературного напрямку. Відповідно, у поступі літературного процесу закономірно постає проблема визначення не лише «якісного», а й «кількісного» складу напрямів і течій.

У чималій кількості історико-літературних і теоретичних праць сентименталізм, наприклад, кваліфікується як самостійний літературний напрям, у деяких концепціях – це лише «перехідна» течія на шляху від класицизму до романтизму. Подібна проблема виникає при визначенні натуралізму, символізму, соціалістичного реалізму у розвитку модерних традицій ХХ століття і т. д.

Окремою проблемою є теоретичне вивчення ранніх етапів розвитку літератури, що й сформувавши власне систему літературних напрямів. Історико-культурний погляд на процесуальні зміни доводить певну «нерівномірність» літературного процесу, підкреслює діахронні «перепади» у розвитку напрямів і стилів (порівняймо сценарії розвитку західноєвропейської і слов'янської літератури, динаміку духовної і світської традиції, співвідношення Ренесансу і Бароко у слов'янських літературах тощо). Проблематика тут пов'язана, вочевидь, із тим, що «нерівномірний» історичний, соціально-економічний розвиток, рівень філософсько-естетичної думки, релігійний аспект – все те, що ми називаємо зовнішніми факторами розвитку літературного процесу сприяє і «нерівномірному» культурному розвитку. Це питання – ключове в концепціях, що визначають риси окремих літературних напрямів і стилів від епохи Ренесансу до постмодерністських тенденцій (Ю. Борев, О. Лосєв, О. Морозов, Д. Наливайко, Л. Софронова, І. Льїн).

Таким чином, вивчаючи літературний процес, необхідно враховувати усі перелічені особливості, проблематичність окремих теоретичних визначень, залучати метод компаративного аналізу при вивченні особливостей національних літератур.

Мета пропонованої статті – визначення ключових понять літературного процесу, методологічних і методичних проблем вивчення історико-літературних явищ у курсі теорії літератури. Практичним

результатом статті вважаємо методичну розробку тематики семінарських занять з розділу «Літературний процес» (див. Додаток 2).

Виклад основного матеріалу: визначення поняття. Враховуючи контекст загальнокультурного розвитку літератури, сучасна теоретична рефлексія зосереджується на кількох ключових визначеннях.

Літературний процес – загальне поняття, що позначає систему літературних явищ, формування і функціонування літературних напрямів, течій, стилів. Це категорія історична, і позначає «невідворотну, спрямовану, закономірну зміну літератури, у результаті чого вона переходить із одного якісного стану в інший» [5, с. 40]. Історичний аспект пов’язує категорію процесу з поняттями динаміки, прогресу, перспективи, *моделює* закони і закономірності зміни культурних епох.

Тип художньо-літературної свідомості – теоретичне поняття (синонімічне поняттям *творчого методу, типу творчості, художньої системи, системи літератури*), що відбиває систему творчих уявлень і логіку творчих процесів у їх *типологічному* висвітленні. Тип свідомості ґрунтується на загальних властивостях художньої творчості, універсальних проявах *реалістичного* і *романтичного* світоглядно-літературних начал (типів світобачення). Реалістична або романтична домінанта має властивість з’являтися у перебігу епох, формувати жанрові, образні, стильові феномени (скажімо, ренесансний реалізм, просвітницький реалізм). Крім того, тип художньої свідомості окреслює фундаментальні періоди літературного розвитку: період архаїки, традиціоналізму, індивідуально-літературної творчості [2], релігійно-риторичний, світсько-риторичний, естетичний [5, с. 68–72].

Літературний напрям – ключова категорія процесу, його історико-культурна стадія. Явище, що конкретизує процесуальні зміни і визначається на основі щонайменше двох складових: 1) літературний напрям – історичний проміжок, протягом якого література і літературний розвиток перебувають у певному стабільному якісному стані; 2) літературний напрям – світоглядна категорія: єдина філософсько-естетична концепція світу, підґрунтя творчого світовідчуття і світобачення епохи. Сформована філософсько-естетична доктрина – інваріант художньої концепції світу і людини. Художні твори, що засновують кожен новий інваріант – відкривають новий літературний напрям [1, с. 247].

Літературна течія – складова літературного напрямку, що розгалужує (з одного боку) і конкретизує (з іншого) окремі риси напрямку, засновуючись якійсь одній складовій філософсько-естетичної доктрини. У процесі внутрішнього розвитку *течія* збігається з явищами *літературної школи, літературного гуртка, угруповання, художньої*

тенденції тощо. Фундаментальні і реальні жанрові, образно-стильові поетичні процеси відбуваються у системі творчих течій – «динамічному русі художнього розвитку» [4, с. 30]. Вивчення системи літературних течій в межах того чи іншого напрямку передбачає можливість аналітики синхронного зрізу літературного напрямку: течії не змінюють послідовно одна одну, а взаємодіють у своєму одномоментному творчому прояві. Принцип творчої полеміки і взаємодоповнення – ключовий у формуванні течій, гуртків, шкіл. Різноманітні конфігурації літературних течій, їх творчий перебіг наочно підкреслюють всю умовність і теоретичний схематизм поняття літературного процесу, унаочнюють складність аналізу процесуальних елементів історико-літературного типу.

Літературний стиль – принцип організації художнього твору у єдину органічну цілісність. У плані літературної творчості – система індивідуально-авторських засобів художнього висловлення, основа цілісної змістової і формальної конструкції окремого художнього твору. Кожен його стильовий елемент містить, як клітина живого організму, частинку цілого [1, с. 430].

У широкому культурологічному сенсі стиль інтерпретується як *стиль доби* (Д. С. Ліхачов): певний якісний стан окремого відрізка культури, конструктивний принцип його розбудови і функціонування. Стиль доби підпорядкований динамічним загальнокультурним процесам, а отже включає аспекти позалітературного мистецького плану впритул до стилю поведінки, моди, гри, мислення тощо. Подібна інтерпретація стилю доби зазвичай залучає ранньолітературний матеріал: Д. С. Ліхачов зазначає, що подібні «епохальні» стилі характерні для філософсько-естетичної свідомості ранніх періодів, коли іще не сформувалися окремі літературні напрями і індивідуальні стилі митців. Історичне існування «епохальних» «стилів-канонів» сягає, таким чином, доби Ренесансу.

Система *літературних напрямів* у її хронологічному зрізі достатньо ґрунтовно описана у багатьох історико-літературних джерелах на матеріалі європейської традиції (наприклад, в «Історії української літератури» Д. І. Чижевського):

- 1) Середньовічний (готичний) монументалізм XI–XII століття;
- 2) Середньовічний (готичний) орнаменталізм XIII–XIV століття;
- 3) Ренесанс XIV–XVI століття;
- 4) Бароко XVI–XVII століття;
- 5) Класицизм XVII–XVIII століття;
- 6) Романтизм першої половини XIX століття;
- 7) Класичний реалізм другої половини XIX століття;
- 8) Модернізм першої половини XX століття;

9) Постмодернізм другої половини ХХ століття.

Пропонована історико-літературна система і є хронологічною основою розділу «Літературний процес».

Додаток 1. Тематика лекцій. Розділ **Літературний процес.**

Література до розділу:

1. Бройтман С. Н. Историческая поэтика / С. Н. Бройтман. – М. : Изд-во РГГУ, 2001. – 320 с.
2. Волков И. Ф. Творческие методы и художественные системы / И. Ф. Волков. – М. : Высшая школа, 1989. – С. 31–70.
3. Волков И. Ф. Теория литературы : [Учебное пособие для студентов и преподавателей] / И. Ф. Волков. – М. : Просвещение; Владос 1995. – 256 с.
4. Галич О. Теорія літератури : підручник / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв ; [за наук. ред. О. Галича]. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.
5. Жирмунский В. М. Сравнительное литературоведение. Восток и Запад / В. М. Жирмунский. – Л. : Наука, 1979. – С. 137–139.
6. Категории поэтики в смене литературных эпох / [Аверинцев С. С., Андреев М. Л., Гаспаров М. Л. И др.] // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. – М. : Наследие, 1994. – С. 3–38.
7. Лихачев Д. С. Развитие русской литературы X–XVII веков. Эпохи и стили / Д. С. Лихачев // Лихачев Д. С. Избранные работы: В 3-х т. – Л. : Худож. лит., 1987. – Т. 1 : О себе. Развитие русской литературы; Поэтика древнерусской литературы. Монографии. – 1987. – 656 с.
8. Наливайко Д. С. Искусство: направления, течения, стили : [монография] / Д. С. Наливайко. – К. : Мистецтво, 1981. – 288 с.
9. Хализев В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 1999. – С. 222–372.
10. Черноиваненко Е. М. Литературный процесс в историко-культурном контексте: Развитие и смена типов литературы и художественно-литературного сознания в русской словесности XI–XX веков / Е. М. Черноиваненко. – Одесса : Изд-во «Маяк», 1997. – 712 с.

Лекція 1. Визначення понять *літературний процес, літературна (художня) система, динаміка і прогрес у розвитку літератури, літературний напрям, літературна течія, художній стиль, стилі епохи.*

Літературний процес як предмет порівняльно-історичного літературознавства.

Лекція 2. Історичні стадії розвитку мистецтва і літератури: доба *архайки*, доба *традиціоналізму*, доба *індивідуально-творчої художньої свідомості.*

Літературний процес в історико-культурному контексті: зміна історико-культурних епох і проблема прогресу у мистецтві.

Лекція 3. Концепції історико-культурної стадіальності Д. Чижевського і Д. Ліхачова. *Вплив і запозичення* у системі міжнародних літературних зв'язків (В. Жирмунський).

Художня специфіка літератури середньовіччя: монументальна і орнаментальна складові європейської *готики*. Розвиток літературної і фольклорної традицій у цей період. Художні *стилі доби* (Д. Ліхачов).

Лекція 4. Література доби *Ренесансу* і *Бароко*. Філософсько-естетичні пріоритети епох. Категорії *тип художньої свідомості* і *тип літератури*.

Лекція 5. Літературні системи XVIII-XIX століття. *Класицизм*, *романтизм* і *класичний реалізм* як літературні (художні) напрями.

Проблеми функціонування *літературних течій* в межах напрямів (*сентименталізм*, *романтична байронічна течія*, *натуральна школа* і т.п.)

Лекція 6. Модернізм і постмодернізм як літературні напрями XX століття. Історико-культурні причини появи модернізму і постмодернізму, їх ідеологічна складова.

Історичні періоди розвитку модернізму (*декаданс*, *модерн*, *авангардизм*), його літературні течії (*акмеїзм*, *символізм*, *футуризм*, *кубізм*, *соціалістичний реалізм* тощо).

Художні пріоритети постмодернізму. Загальнокультурний феномен *гри* і постмодерністська естетика. Аспекти *універсалізму* і *художньої конструкції* постмодерністського твору. Постмодернізм як тип художньої свідомості.

Додаток 2. Тематика практичних занять. Розділ **Літературний процес.**

Практичне заняття 1. Літературний процес: визначення основних понять. Літературний процес в історико-культурному контексті, його закономірності та стадії розвитку. Фактори розвитку літературного процесу.

Категорія творчого методу, теоретична полеміка щодо цього поняття. Метод (тип творчості) як спосіб художнього пізнання світу. Соціально-історична обумовленість появи літературних напрямів. Естетична програма напрямів.

Літературні течії. Поняття літературно-художнього стилю. Стиль епохи, індивідуально-авторський стиль.

Література:

1. Волков И. Ф. Теория литературы : [учебное пособие для студентов и преподавателей] / И. Ф. Волков. – М. : Просвещение; Владос 1995. – 256 с.
2. Галич О. Теория литературы : підручник / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв ; [за наук. ред. О. Галича]. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.

3. Литературный энциклопедический словарь / [под общей ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева]. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
4. Хализев В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 1999. – С. 222–372.

Практичне заняття 2. Міф і фольклор як долітературні системи.

Поняття про міф як пізнавальну систему. Фольклор – перша поетична система. Місце міфології та фольклору у літературі різних епох.

Література:

1. Боров Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Боров. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
2. Веселовский А. Н. Историческая поэтика / А. Н. Веселовский. – М. : Высшая школа, 1989. – 406 с.
3. Волков И. Ф. Теория литературы : [учебное пособие для студентов и преподавателей] / И. Ф. Волков. – М. : Просвещение; Владос 1995. – 256 с.
4. Киченко А. С. Введение в теорию фольклора : [учебное пособие по спецкурсу] / А. С. Киченко. – Черкассы, 1998. – 176 с.
5. Киченко А. С. Мифопоэтические формы в фольклоре и истории русской литературы XIX века / А. С. Киченко. – Черкассы : Изд-во Черкасского университета, 2003. – 372 с.
6. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. – М. : Наука, 1976. – 407 с.

Практичне заняття 3. Ранні стадії розвитку національних літератур.

Монументалізм і орнаменталізм у складі середньовічної готики. Особливості східнослов'янського середньовіччя.

Філософсько-естетичні засади Ренесансу.

Література:

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1990. – 543 с.
2. Боров Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Боров. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
3. Волков И. Ф. Теория литературы : [учебное пособие для студентов и преподавателей] / И. Ф. Волков. – М. : Просвещение; Владос 1995. – 256 с.
4. Галич О. Теорія літератури : підручник / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв ; [за наук. ред. О. Галича]. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.
5. Литературный энциклопедический словарь / [под общей ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева]. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
6. Лихачев Д. С. Развитие русской литературы X-XVII веков. Эпохи и стили / Д. С. Лихачев // Лихачев Д. С. Избранные работы: в 3-х т. – Л. : Худож. лит., 1987. – Т. 1 : О себе. Развитие русской литературы; Поэтика древнерусской литературы. Монографии. – 1987. – 656 с.

7. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. Исторический смысл эстетики Возрождения / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1998. – 750 с.
8. Поспелов Г. Н. Теория литературы : [Учебник для ун-тов] / Г. Н. Поспелов. – М. : Высш. школа, 1978. – 351 с.

Практичне заняття 4. Перші літературні напрями. Бароко як літературний напрям.

Рационалізм Р. Декарта, сенсуалізм Дж. Локка, ідеї Вольтера, Т. Гоббса та Ж.-Ж. Руссо як провідні засади Просвітництва. Естетичні та поетичні засади класицизму. Значення «Мистецтва поетичного» Н. Буало. Проблеми визначення сентименталізму.

Література:

1. Боров Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Боров. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
2. Волков И. Ф. Теория литературы : [учебное пособие для студентов и преподавателей] / И. Ф. Волков. – М. : Просвещение; Владос 1995. – 256 с.
3. Галич О. Теорія літератури : підручник / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв ; [за наук. ред. О. Галича]. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.
4. Литературный энциклопедический словарь / [под общей ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева]. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
5. Наливайко Д. С. Искусство: направления, течения, стили : [монография] / Д. С. Наливайко. – К. : Мистецтво, 1980. – 288 с.
6. Поспелов Г. Н. Теория литературы : [Учебник для ун-тов] / Г. Н. Поспелов. – М. : Высш. школа, 1978. – 351 с.

Практичне заняття 5. Романтизм та реалізм. Романтизм як літературний напрям. Основні філософські концепції романтиків (Ф. Шеллінг, Ф. Шлегель). Сутність концепції двох світів як провідного принципу романтичного світорозуміння.

Реалізм. Класичний реалізм. Типізація як основний принцип пізнання сутності буття.

Література:

1. Боров Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Боров. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
2. Ванслов В. В. Эстетика романтизма / В. В. Ванслов. – М. : Искусство, 1966. – 404 с.
3. Волков И. Ф. Теория литературы : [учебное пособие для студентов и преподавателей] / И. Ф. Волков. – М. : Просвещение; Владос 1995. – 256 с.
4. Галич О. Теорія літератури : підручник / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв ; [за наук. ред. О. Галича]. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.
5. Литературный энциклопедический словарь / [под общей ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева]. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.

6. Наливайко Д. С. Искусство: направления, течения, стили : [монография] / Д. С. Наливайко. – К. : Мистецтво, 1980. – 288 с.
7. Поспелов Г. Н. Теория литературы : [Учебник для ун-тов] / Г. Н. Поспелов. – М. : Высш. школа, 1978. – 351 с.
8. Шеллинг Ф.-В. Философия искусства / Ф. В. Шеллинг. – М. : Изд-во социально-экономической литературы «Мысль», 1966. – 496 с.

Практичне заняття 6. Модернізм та постмодернізм. Модернізм і постмодернізм як літературні напрями ХХ століття. Причини виникнення модернізму, етапи його розвитку. Основні течії модернізму. Проблема соціалістичного реалізму як модерністської течії мистецтва.

Постмодернізм, його основні риси та стильові особливості.

Література

1. Боров Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Боров. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
2. Волков И. Ф. Теория литературы : [учебное пособие для студентов и преподавателей] / И. Ф. Волков. – М. : Просвещение; Владос 1995. – 256 с.
3. Галич О. Теория литературы : підручник / О. Галич, В. Назарець, С. Васильев ; [за наук. ред. О. Галича]. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.
4. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / В. М. Жирмунский. – Л. : Наука, 1977.
5. Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия : эволюция научного мифа / И. П. Ильин. – Москва : Интрада, 1998. – [Электронный ресурс] // Электронная библиотека gumer. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Ilin_Mod/
6. Литературный энциклопедический словарь / [под общей ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева]. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
7. Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США) : концепции, школы, термины : [энциклопедический справочник] / Сост. И. П. Ильин. – М. : Интрада – ИНИОН, 1999. – 320 с.

Література

1. Боров Ю. Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. – М.: Издательство АСТ, 2003. – 576 с.
2. Категории поэтики в смене литературных эпох / [Аверинцев С. С., Андреев М. Л., Гаспаров М. Л. и др.] // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. – М. : Наследие, 1994. – С. 3–38.
3. Лихачев Д. С. Развитие русской литературы X-XVII веков. Эпохи и стили / Д. С. Лихачев // Лихачев Д. С. Избранные работы: В 3-х т. – Л. : Худож. лит., 1987. – Т. 1 : О себе. Развитие русской литературы; Поэтика древнерусской литературы. Монографии. – 1987. – 656 с.
4. Наливайко Д. С. Искусство: направления, течения, стили : [монография] / Д. С. Наливайко. – К. : Мистецтво, 1981. – 288 с.

5. Черноиваненко Е. М. Литературный процесс в историко-культурном контексте: Развитие и смена типов литературы и художественно-литературного сознания в русской словесности XI–XX веков / Е. М. Черноиваненко. – Одесса : Изд-во «Маяк», 1997. – 712 с.

ИВАНОВА Н. П., КИЧЕНКО А. С. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ: ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ

Статья посвящена методологическим и методическим проблемам изучения историко-литературных явлений в курсе теории литературы, в частности проблемам определения ключевых понятий литературного процесса. Практическим результатом статьи является методическая разработка тематики семинарских занятий по разделу «Литературный процесс».

Ключевые слова: литературное направление, литературный процесс, литературный стиль, литературное течение, творческий метод.

IVANOVA N. P., KYCHENKO O. S. PROBLEMS OF STUDYING THE THEORY OF LITERATURE: LITERARY PROCESS IN THEORETICAL ELUCIDATION

The article deals with methodological and methodical problems of studying the historical and literary events in the course of literary theory, including problems of definition of main concepts of the literary process. The practical result of the article is the list of methodological topics of seminars in the section “literary process”.

Key words: creative method, literary movement, literary trend, literary process, literary style.

УДК 811.161.1.09

Н. К. Белоусова

**РАКИТИН КАК ПАРОДИЯ НА ИВАНА КАРАМАЗОВА
(ПО РОМАНУ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ»)**

В статье Н. К. Белоусовой «Ракитин как пародия на Ивана Карамазова (по роману Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы») рассматривается образ Ракитина – одного из наиболее одиозных в романе. Говорить о его пародийности возможно, поскольку негативизм присутствует практически во всех образах романа.

Ключевые слова: пародия, тип, религиозность, радикализм, карикатурность.

В романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» есть несколько персонажей, которые явно напоминают своим характером, взглядами и даже высказываниями Ивана Карамазова. К таким персонажам можно отнести семинариста-карьериста Ракитина.

Ракитин – один из самых неприятных типов из всех персонажей романа. Однако, в полной мере его непривлекательная натура раскрывается только после главы о Великом инквизиторе. При его первом появлении в романе лишь глаза и подчеркнутая смиренность могут вызвать некоторое недоверие к нему: « молодой паренёк, лет двадцати двух на вид, в статском сюртуке, семинарист и будущий богослов, покровительствуемый почему-то монастырём и братиею. Он был довольно высокого роста, со свежим лицом, с широкими скулами, с умными и внимательными узенькими карими глазами. В лице выражалась совершенная почтительность, но приличная, без видимого заискиваниями» [1, т.14, 36].

Автор намекает на то, что мысли Ракитина несколько расходятся с тем впечатлением, какое он хочет произвести, но по-настоящему читатель начинает узнавать его лишь тогда, когда он впервые начинает говорить: «– Пospешаешь к отцу игумену. Знаю: у того стол. С самого того времени, как архиерея с генералом Пахатовым принимал, помнишь, такого стола ещё не было. Я там не буду, а ты заступай, соусы подавай. Скажи ты мне, Алексей, одно: что сей сон означает? Я вот что хотел спросить.

– Какой сон?

– А вот земной-то поклон твоему братцу Дмитрию Фёдоровичу. Да ещё как лбом-то стукнулся!

– Да, про отца Зосиму.

– Лбом?

– А, непочтительно выразился! Ну, пусть непочтительно. Итак, что же сей сон означает?

– Не знаю, Миша, что значит.

– Так я и знал, что он тебе это не объяснит. Мудрёного тут, конечно, нет ничего, одни были, кажись, всегдашние благоглупости. Но фокус был проделан нарочно. Вот теперь и заговорят все святоши в городе и по губернии разнесут: «Что, дескать, сей сон означает?». По-моему, старик действительно прозорлив: уголовщину пронюхал. Смердит у вас.

– Какую уголовщину?

Ракитину, видимо, хотелось что-то высказать.

– В вашей семейке она будет, эта уголовщина. Случится она между твоими братцами и твоим богатеньким батюшкой. Вот старец Зосима и стукнулся лбом на всякий будущий случай. Потом что случится: «Ах, ведь это старец святой предрёк, напророчествовал», - хотя какое бы в том пророчество, что он лбом стукнулся?» [1, т.14, 72-73].

Уже по этим первым речам любой из современников Достоевского признал бы в студенте-семинаристе Ракитине определённый тип

смышлёного, наблюдательного и практичного сына дьячка, чей бойкий язык и циничный взгляд на жизнь открывали ему, при посредстве журналов радикального направления, путь к прочному и влиятельному положению в обществе, а подчас и богатству. Неологизм «благоглупости» отсылает к Салтыкову-Щедрину, который вел его в обиход [2], а Достоевский вкладывает его в уста человека значительно более примитивного. Поверхностная, легковесная логика, материалистический или вульгарно-социологический подход к религии, хорошая осведомлённость в денежных и сексуальных вопросах, готовность во всех подозревать худшее, пристрастие к уничижительным прозвищам, к таким словам, как «вонять», «фыркать», «ревнитель», к коротким рубленным фразам – все эти особенности были бы характерны для публицистики «Современника» и, после его закрытия, «Отечественных записок», а также для радикальных сатирических журналов. Одним словом, уже стиль приведённого выше диалога намекает на связь между образами Ракитина и Ивана, о которой в дальнейшем автор заявляет недвусмысленно. Оба они начинают свой жизненный путь в журналистике, но в то время, как статьи Ивана отличаются простотой, искренностью и интеллектуальной глубиной, унаследованными от Белинского, писания Ракитина отражают дешёвый полемический стиль публицистов 60-х годов, которых Достоевский считал живой пародией на Белинского.

Если в начале романа Ракин предстаёт всего лишь как недобрый, духовно незрелый и крайне самодовольный любитель позлословить, то вскоре после главы о Великом инквизиторе в нём начинает проглядывать та самая злая пародия на Ивана. Встретившись с Алёшей, подавленным несправедливой насмешкой судьбы в виде тлетворного духа, исходящего от трупа отца Зосимы, Ракин выступает в двойной роли мучителя и искусителя, которую в романе играют также Иван, Великий инквизитор и дьявол, но, в отличие от них, Ракину эта роль несколько не претит, а доставляет наслаждение:

«– Да неужель ты [в таком состоянии] только оттого, что твой старик провонял? Да неужели же ты верил серьёзно, что он чудеса отмачивать начнёт?<...> Фу чёрт, да этому тринадцатилетний школьник теперь не верит. А впрочем, чёрт... Так ты вот и рассердился теперь на бога-то своего, взбунтовался: чином, дескать, обошли, к празднику ордена не дали! Эх, вы!

<...> - Я против бога моего не бунтуюсь, я только «мира его не принимаю»...» [1, т.14, 308].

Тот факт, что Алёша цитирует слова Ивана, произнесённые им во время «бунта», делает параллель между ними несомненной. Иван терзал

Алёшу описанием жестоких сцен и подталкивал его к признанию необходимости отмщения, при всей его абсурдности. Инквизитор терзал Христа перечислением человеческих несчастий и бросил Христу вызов, предлагая проклясть его, а дьявол, главный мучитель, искушал Христа в пустыне. Но мучения, которым подвергают других Иван, инквизитор и дьявол, призваны пробудить в них сострадание, искушения также вызывают к самоотверженности, в то время как Ракитину подобные мотивы чужды. Он растравляет душевную рану Алёши и пытается соблазнить его едой, питьём и сексом – дешевыми материальными заменителями духовных ценностей, предлагаемых Великим инквизитором, дьяволом и русскими радикалами. Закрепив намеченную параллель с Иваном, Достоевский приступает к разоблачению Ракитина. Заставляя его отрицать то или иное положение, писатель тем самым утверждает это положение. Всего в двух фразах он показывает не только отношение людей к Ракитину, но и его мелкую, мстительную натуру: «Братец твой Ванечка изрёк про меня единожды, что я «бездарный либеральный мешок». Ты же один разик тоже не утерпел и дал мне понять, что я «бесчестен»... Пусть! Посмотрю-ка я теперь на вашу даровитость и честность...» [1, 14, с.309]. Битва с Ракиным продолжается в следующей главе, где мы узнаём, что он привёл Алёшу к Грушеньке не просто по собственной прихоти, а потому, что она обещала ему за это двадцать пять рублей. (Тут уже просматривается аналогия с Иудой, и в дальнейшем мы убеждаемся, что автор систематически искажает библейский образ Иуды, изменяя его в совершенно определённую сторону). Алёша и Ракин едят вместе, но не пищу, полагающуюся на религиозном празднестве, а закуску, которая нарушает установленную монастырём диету. Как и Христос, Алёша видит предательские умыслы своего сотрапезника и побуждает его осуществить их. Однако, цель Ракинина – не распятие Алёши, а совращение его, и он, в отличие от Иуды, её не достигает. Даже обещанная Ракинину награда способствует снижению библейского образа. Ракин получает вместо тридцати двадцать пять «сребреников». Подобное «обесценивание» наблюдается и в других эпизодах романа, например, когда Смердяков, убив отца и готовясь к самоубийству, возвращает тридцать сторублёвок, ради которых он совершил преступление.

Эти «денежные» детали, возможно, основываются на жизненном факте. Незадолго до этого Достоевский получил письмо от родственника, который просил в долг тридцать рублей серебром, что тогда представляло гораздо большую ценность, чем та же сумма бумажными ассигнациями. Родственник (которого Достоевский недолюбливал) отправил своё письмо за пять месяцев до того, как в «Русском вестнике» была опубликована

седьмая книга романа «Алёша». Напрашивается следующая цепочка ассоциаций. Тридцать серебряных рублей, посланных нелюбимому родственнику, навели писателя на мысль о тридцати сребрениках Иуды. Эта литературная ассоциация пробудила у него неприятное ощущение, которое, в свою очередь, заставило вспомнить о другом раздражителе, вызывающем аналогичное чувство, – русских журналистах-радикалах. Весь этот комплекс – радикалы, родственники, Иуда и неприятное ощущение, служившие, соответственно, стимулами идеологического, личного, литературного и эмоционального характера, подсказали Достоевскому стилистический приём, позволявший ему использовать очень хорошо известную всем фигуру Иуды для того, чтобы вызвать у читателя неприязнь по отношению к Ракитину. Разумеется, в подобном использовании образа Иуды не было ничего оригинального. Этот образ встречается в русской литературе, начиная с книг Аввакума, написанных в ХУП веке, а наиболее ярким примером из эпохи Достоевского является едкая карикатура, созданная Салтыковым-Щедриным, – Иудушка Головлёв. Однако, именно письмо от родственника, по-видимому, послужило той отправной точкой, вокруг которой стали группироваться все прочие библейские, политические и литературно-публицистические источники

Открывшаяся перед Ракитиным перспектива журналистской карьеры перерастает у него в далеко идущие планы жениться на богатой дурочке и заработать в качестве журналиста-радикала достаточно денег, чтобы приобрести каменный дом на Литейном проспекте в Петербурге. Когда в зале суда он занимает место для свидетелей, ему задают вопрос: «Вы, конечно, тот самый и есть господин Ракитин, которого брошюру, изданную епархиальным начальством, «Житие в бозе почившего старца отца Зосимы», полную глубоких и религиозных мыслей, с превосходным и благочестивым посвящением преосвященному, я недавно прочёл с таким удовольствием? <...> Покровительством преосвященного ваша полезнейшая брошюра разошлась и доставила относительную пользу...» [3, т.15,100]. Ракитин, опасаясь, что брошюра повредит его репутации, растеряно отвечает, что он не рассчитывал на её публикацию. На этом вопросе о брошюре закрывается.

Современные Достоевскому читатели должны были бы воспринять эту ситуацию как вполне правдоподобную и потому, что многие русские революционные демократы вышли из семинаристов, поскольку духовная семинария была одним из тех немногих мест, где они могли получить бесплатное образование, а заведённые в семинариях порядки часто вызывали у них возмущение, и потому, что один из радикальных журналистов Г. З. Елисеев действительно сколотил большое состояние и

приобрёл каменный дом на Литейном [4]. Первая книга Елисеева называлась «Жизнеописание святителей Григория, Германа и Варсонофия казанских и свияжский» [5]. Книге предшествовало следующее посвящение: «Высокопреосвященнейший Владыко, Милостивейший Отец и Архипастырь! С Вашего архипастырского благословения я начал труд сей; при Вашем постоянном внимании продолжал его. Вам и приношу сию *малую лепту моего делания*. Высокопреосвященнейший Владыко! Примите со свойственным Вам снисхождением моё скудное приношение, да Вашим снисхождением ободрится к большим трудам недостойное трудящегося. Вашего Высокопреосвященства, Милостивейшего Отца и Архипастыря нижайший послушник, казанской Духовной Академии бакалавр Григорий Елисеев» [6, 363].

Поскольку столь крупный писатель, как Лесков, уже привлекал внимание публики к этому посвящению в своей повести «Загадочный человек», Достоевский мог рассчитывать на то, что читатели поймут его намёк. Понятно, что ссылка на низкопоклонство Елисеева нужна была не только для того, чтобы разоблачить Ракитина. Для достижения этой цели было бы гораздо эффективнее привести сам текст посвящения Елисеева, а не ограничиться намёком. Достоевский использовал пример с Елисеевым как материал, позволяющий ему связать свой вымысел с реальной жизнью и заручиться доверием читателей даже в отношении тех фактов, которые он собирался изложить впоследствии. Писатель вставил в роман эту деталь и потому, что она была ему нужна для характеристики Ракитина. Он ограничился намёком — роман и так был перегружен подробностями судебного процесса и мог не вынести избыточного материала.

Чтобы подчеркнуть пародийно-карикатурные черты Ракитина, Достоевский проводит ассоциацию с пародиями известного поэта-сатирика того времени Дмитрия Минаева. Стихотворение Ракитина о ножке г-жи Хохлаковой напоминало читателям о стихотворениях Минаева, посвящённых провинциальным дамам. Но если Минаев при этом вскрывал бесцельность их существования, то для Ракитина г-жа Хохлакова была просто поводом поупражняться в стихоплётстве. Эта насмешка, по мнению Дороватской-Любимовой, становится обоюдоострой. В силу того, что намёк на пародии Минаева был понятен современникам Достоевского, он тем самым уподоблял Минаева Ракитину. А поскольку Ракитин уже был связан в читательском сознании с Иваном, то карьеризм первого из них выглядел как пародия на независимость и честолюбивые устремления последнего.

Как и всякий уважающий себя радикально мыслящий молодой человек той эпохи (в том числе и Иван, назвавший одну из своих статей

«Геологический переворот»), Ракитин причислял себя к почитателям естественных наук, в особенности теоретических трудов, претендовавших на исчерпывающее истолкование всего мироустройства. Вот как звучит одна из подхваченных Ракитиным теорий в пересказе Мити Карамазова; «Вообрази себе: это там, в нервах, в голове, то есть там в мозгу эти нервы (ну чёрт их возьми!)...есть такие этакие хвостики, у нервов этих хвостики, ну, и как только они там задрожат...то есть видишь, я посмотрю на что-нибудь глазами, вот так, и они задрожат, хвостики-то...а как задрожат, то и является образ, и не сейчас является, а там какое-то мгновение, секунда такая пройдёт, и является такой будто бы момент, то есть не момент, – чёрт его дери момент, – а образ, то есть предмет, али происшествие, ну там чёрт дери – вот почему я и созерцаю, а потом мыслю...потому что хвостики...» [3, 15, 28].

С присущей ему обстоятельностью Достоевский снабдил этот отрывок ссылкой на Клода Бернара, французского невролога, материалиста и сциентиста, ставшего подлинным символом новаторской науки после выхода книги Чернышевского «Что делать?», которую Достоевский пародировал ещё за пятнадцать лет до этого. Вполне вероятно, что научные воззрения Ракитина в изложении Мити очень точно отражали статьи по физиологии и неврологии, печатавшиеся в журналах того времени, за исключением одной детали: журнальные статьи могли быть педантичными, поверхностными и самонадеянными, но они не были бестолковыми. Оппоненты Достоевского, особенно в научных кругах, были, как правило, людьми неглупыми, и писатель понимал это.

Если попытаться найти литературный источник того сарказма, с которым Митя излагает взгляды Ракитина, то, скорее всего, это будет переписка Достоевского, поскольку среди его корреспондентов встречались люди самых разных убеждений и разного интеллектуального уровня. В качестве примера можно привести письмо, полученное Достоевским в конце декабря 1876 г. от некоего харьковского предпринимателя по фамилии Баллин. Он представляется писателю как торговец швейными машинками, тканями, протезами, письменными принадлежностями, обучающими играми, весами и дезинфектантами. Согласно С. В. Белову, все эти занятия Баллина служили лишь прикрытием для его подпольной типографии [1]. Достоевский не мог знать, насколько активно участвует его корреспондент в революционном движении, но не мог и не почувствовать в письме всей мощи его стихийного материализма. Письмо начинается с похвалы в адрес рассказа Достоевского «Кроткая», после чего Баллин признаётся, что прочёл лишь первую его часть и добавляет: «...всего не перечитаешь». Между тем своеобразие этого

рассказа Достоевского заключается в том, что вся его суть раскрывается лишь на последних страницах, в заключительном прозрении героя, без которого рассказ приобретает совершенно иной смысл. Естественно, эта «похвала» не могла вызвать у Достоевского ничего, кроме раздражения. В письме же за этим следуют откровения Баллина по проблемам человеческого сознания: «Насчёт спиритизма. Я вновь убеждён в реальности идеи. Мысль, чувство я не могу себе представить иначе как агрегатом организованных молекул, рождающимися в нашем мозгу вследствие внешних влияний, а эти внешние влияния я себе представляю внешним выражением жизни окружающего нас. Я не могу себе представить индивид иначе, как по-человечески, и потому признаю за индивид такое существо как земной шар и солнце. Под сознанием я разумею такое сложное взаимодействие частей индивидуализированного вещества <...> в разных местах и в различные времена. <...> мне кажется неоспоримым, что сознание развивается пропорционально кооперации массы. Отсюда <...> заключение, что сознание солнца, например, должно в миллион раз превышать человеческое сознание, тем более что индивидуальная психическая активность находится в определённых отношениях к величине поверхности индивида, а поверхность солнца тоже очень велика. Само собой, что, выражаясь «сознание солнца», я имею в виду что-то совершенно для меня непонятное, а не увеличенное сознание» [8].

Этот маловразумительный набор напыщенных пустых фраз, преисполненный самодовольства и проникнутый вульгарно-материалистическими представлениями, был готовой пародией на воззрения радикалов и стиль их статей и, очевидно, явился одним из тех зёрен, из которых вырос образ Ракитина.

С точки зрения Достоевского, Ракитин соотносится с Иваном точно так же, как Елисейев, Минаев и Баллин соотносятся с Герценом и Белинским. Но если эти два великих человека послужили в какой-то степени прототипами Ивана, то их жадные, недалёкие и злобные эпигоны стали источником создания ряда второстепенных персонажей.

Литература

1. Белов В. С. Правда и ложь о Легенде о Великом Инквизиторе// Белов В. С. Вокруг Достоевского/ В. С. Белов. – СПб., 2002.
2. Борщевский С. С. Щедрин и Достоевский, история их идейной борьбы./ С. С. Борщевский. – М., Гослитиздат, 1956.
3. Дороватовская- Любимова В. С. Достоевский и шестидесятники. Сборник статей // В. С. Дороватовская-Любимова. – М.,1976.

4. Достоевский Ф. М. ПСС: В 30-ти т.т. / Ф. М. Достоевский. – Т. 14. – М., 1976.
5. Достоевский Ф. М. ПСС: В 30-ти т.т./ Ф. М. Достоевский. – Т. 15. – М., 1976.
6. Елисеєв Г. З. Сочинения: В 2-х т.т.// Г. З. Елисеєв. – Т. 1. – М., 1894.
7. Лесков Н. С. Собрание сочинений: В 11-ти т.т. //Н. С. Лесков. – Т.3. – М.: Гос. издательство художественной литературы, 1957.
8. Письмо Н. П. Баллина Достоевскому от 19 декабря 1876 г. (РО ИРЛИ. Ф. 100. Д. 24693. Л.2.

У статті Н. К Білоусової «РАКІТІН ЯК ПАРОДІЯ НА ІВАНА КАРАМАЗОВА (ЗА РОМАНОМ Ф. М. ДОСТОЄВСЬКОГО «БРАТИ КАРАМАЗОВИ») розглядається образ Ракітіна - одного з найбільш одіозних образів роману. Говорити про пародійність цього образу можливо, оскільки негативізм присутній практично у всіх образах роману.

Ключові слова: пародія, тип, релігійність, радикалізм, карикатурність.

Article N. K. Belousova «RAKITIN AS A PARODY OF IVAN KARAMAZOV (NOVEL BY F. DOSTOEVSKY « THE BROTHERS KARAMAZOV») is regarded Rakitin image – one of the most notorious images of the novel. Talk about the parody of this image possible, because negativity is present in almost all the images of the novel.

Key words: parody, type, religious, radicalism, caricature.

УДК 821.111

О.В. Козюра

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 60-70-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена аналізу основних тенденцій розвитку американської літератури 60-70 років ХХ століття, формуванню її самобутньої тематики та ідейної проблематики. Визначаються провідні мотиви та прийоми у художньому доробку американських письменників. Особливу увагу приділено такому явищу, як «школа чорного гумору», визначений основний об'єкт сатири «чорних гумористів» та елементи соціальної критики.

Ключові слова: «чорний гумор», екзистенціалізм, іронія, пародія, алюзія, творча манера.

У середині ХХ століття намітилася ціла низка нових тенденцій в історії американської культури. Це період зміни культурних епох у суспільно-політичному житті США, а також і у тогочасному літературному процесі. Провідним у літературі стає мотив «відчуження», який безумовно мав вплив на становлення багатьох явищ американської літератури, в тому числі і «школи чорного гумору». У цей час ще відчувається величезний вплив таких письменників, як Хемінгвей, Фолкнер, Стейнбек,

Фітцджеральд. Також помітним було таке явище, як «бітники», але воно фактично вичерпало себе у 50-х роках ХХ століття.

У 60-ті роки з'являється нове покоління письменників, які пізніше стали засновниками «школи чорного гумору»: К. Воннегут, Дж. П. Донліві, Д. Барт тощо. У літературі зазначеного періоду переосмислюються традиційні, як реалістичні, так і модерністські художні методи і прийоми, відчувається тяжіння до літератури «абсурду».

У середині 60-х років ХХ століття з'явилися перші дослідження такого явища, як американський «чорний гумор». Теоретиком і основоположником даного американського терміну вважається відомий літературознавець К. Нікербоккер, який у 1964 році у журналі «New York Time Book Review» опублікував статтю «Гумор зі смертельною отрутою» («Humor With a Mortal Sting»).

К. Нікербоккер 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. Шульман) 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. Нікербоккера, через втрату віри в разумне 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 доброчинності. 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 «деградуюча» 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 перемоги 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, безвихідь, 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. Відбувається кардинальний перелом, який стався у свідомості американських письменників після подій Другої світової війни. Втрачається віра у прогрес та оптимізм, а натомість приходить відчуття катастрофи, страху перед невідомим майбутнім.

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. Історія американської літератури ХХ століття / Т. Н. Денисова – К. : Довіра, 2002. – 320 с.
3. Денисова Т. Н. Экзистенциализм и современный американский роман / Т. Н. Денисова. – К. : Научная мысль, 1985. – 245 с.
4. Денисова Т. Н. роман і романісти США ХХ століття / Т. Н. Денисова– К. : Дніпро, 1990. – 363 с.
5. Дземидок Б. О комическом / Б. Дземидок. – М. : Прогресс, 1974. – 223 с.
6. Зверев А. М. Дворец на острие иглы. Из художественного опыта ХХ века / А. М. Зверев. – 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]. С. Knickerbocker. – 2004. – Режим доступу: <http://www.theparisreview.com>
10. Shulman M. A detailed Life History / M. Shulman; [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bookrags.com/biography/max-shulman-dlb/>

КОЗЮРА О.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 60-70 ГОДОВ XX ВЕКА

Статья посвящена анализу основных тенденций развития американской литературы 60-70-х годов XX века, формированию ее самобытной тематики и идейной проблематики. Определяются ведущие мотивы и приемы в художественном наследии американских писателей. Особенное внимание уделяется такому явлению, как «школа черного юмора», определяется основной объект сатиры «черных юмористов» и элементы социальной критики.

Ключевые слова: «черный юмор», экзистенциализм, ирония, пародия, аллюзия, творческая манера.

KOZYURA O.V. THE SPECIFIC DEVELOPMENT OF AMERICAN LITERATURE OF 60-70'S OF XX CENTURY

The article analyses the main tendencies of the development of American literature of 60-70's of XX century, the formation of its original subjects and ideal problems. In the article analyses the basic motives and artistic manner of American authors. The special attention is accented on the «black humor» school as an American literature phenomenon. The peculiarities of «black humor» school satiric and social critic elements.

Key words: «black humor», existentialism, irony, parody, allusion, artistic manner.

УДК 821.161.1.09

Т.П. Костюк

КОНЦЕПЦИЯ ЛЮБВИ В ТВОРЧЕСТВЕ АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА

У статті представлено роздуми А.Платонова про значення кохання в житті людини.

Ключові слова: кохання та реальність, захоплення і інтереси, розум і почуття, духовна гармонія.

Феномен Андрея Платонова занимает одно из центральных мест в русской литературе XX столетия. Книги А. Платонова непростые для чтения и трудные для восприятия. В предисловии к публикации повести «Котлован» в журнале «Новый мир» С.Залыгин писал: «В подлинном искусстве обязательно должна быть загадка – это мы знаем и любим, наверное, потому, что еще больше любим разгадки, но перед Платоновым мы то и дело пасуем! Тем большую обязанность встречаться с ним мы испытываем, а наше читательское достоинство заключается не в том, чтобы уходить от него, а чтобы узнавать его. Ведь Платонов – еще и та страница в русской литературы, которая и после классики XIX века снова удивила мир, заставила его вздрогнуть и даже растеряться перед лицом все той же литературы». Е.Евтушенко, оценивая творческое наследие

А.Платонова, сказал: «Это взлетевшая над своим временем гениальная русская мысль» [4, с.19].

Творчество писателя с трудом поддается толкованию и часто дает повод для прямо противоположных интерпретаций, всегда оставляя возможность нового подхода к нему. В его прозе заложен мощный философский потенциал. А.Платонов сопричастен художественным исканиям нашего времени. В произведениях мыслителя современный человек находит сущностно важное для себя, то, что его мучает и тревожит. С гуманных позиций он исследует вечные проблемы человеческого бытия, проблемы счастья, семьи, любви, ревности, измены.

Статьи А.Платонова «Пушкин – наш товарищ» (1937), «Навстречу людям (По поводу романов Эрнеста Хэмингуэя «Прощай, оружие!» и «Иметь и не иметь»)» (1938), «Детские годы Багрова-внука»(1941), «Рассказы Грина» (1940) помогают лучше понять основы художественных воззрений писателя, его размышления о человечности, духовности любви. Основная их мысль – любовь в изоляции от подлинных интересов, забот людей, «заключенная в собственную темницу», «замкнутая сама в себе, равна самоубийству», «быстро поедает самое себя и прекращается». В силу своего всепроникновения во все мельчайшие моменты действительности, любовь становится главным объектом творчества писателя, определяющим критерием каждого явления бытия. О такой функции наполнения жизни любовью А.Платонов пишет: «Любовь – мера одаренности жизнью людей» [5, с. 64].

А.Платонов убежден, что счастье двоих не ограничивается стенами семейной жизни, оно мельчает и разрушается, если не питается реальностью. Мария Александровна Платонова, жена и друг писателя, вспоминала, что он, «...даже в трудные для него времена никогда не замыкался в кругу семьи и не сосредоточивался на себе – он по натуре своей был глубоко неравнодушным человеком и, в подлинном значении этого слова, общественным человеком. Его оптимизм, жизнестойкость и писательскую работоспособность питало, как он сам выражался, «ощущение счастья вблизи родного существа, ибо любовь есть соединение любимого человека со своими основными и искреннейшими идеями – осуществление через него (любимого, любимую) своего смысла в жизни» [3,с. 102].

О высокой духовности любви в трактовке А.Платонова свидетельствуют и его письма к Марии Александровне. В одном из них, в письме от 1927 года, он так рассуждает о любви: «Природа беспощадна и требует к себе откровенных отношений. Любовь страшно пронизательна, и любящие насквозь видят друг друга со всеми пороками и не жалуют

один другого обожанием. Любовь совсем не собственничество. Быть может, брак – это социальное приложение любви – и есть собственничество и результат известных материальных отношений людей – это верно. Но любовь, как всякую природную стихию, можно приложить и иначе. Как электричеством, ею можно убивать, светить над головою и греть человечество» [3, с. 126].

В 1934 году А.Платонов писал жене: «Как хорошо не только любить, но и верить в тебя как в Бога, но и иметь в тебе личную, свою религию. Любовь, перейдя в религию, только сохранит себя от гибели и от времени». Мыслитель ставит любовь и религию на один уровень, причем любовь воспринимается как нечто большее в отличие от религии.

По мнению А.Платонова, истинная любовь должна быть чистой, непорочной, «платонической». При этом любить человек может все то, что его окружает: природу, другого человека, идею, металл, науку, разум и так далее. Главным условием выступает возможность приблизиться к вечности. Именно поэтому герои зачастую больше любят металл, машины, науку, идею, свои мечты, образы, нежели живых людей. В некоторой степени можно говорить о том, что любовь воспринимается писателем в метафизическом плане, в русле философии всеединства как импульс к совершенствованию, к бессмертию, а также в русле христианской традиции онтологического и этического понимания любви. Платоновские герои в любви ищут счастья и бессмертия. Страсть присуща героям не только в любви, но и в поиске истины, раскрытии тайн мира и человеческого естества, в преобразовании природы вещей. Поэтому любовь – это высшее качество, эмоция человека, которая помогает прийти к иной логике бытия, дотянуться до метафизического уровня.

Отношение к любви у А.Платонова со временем несколько меняется. От любви к дальнему, тесно связанной с любовью к будущему и преобразованию, – до любви к близкому, любви добра и света. Такой переход характерен для русской философии. Он развит в концепциях В.Соловьева, Н.Бердяева, П.Флоренского. Мыслители указывали на то, что «человек как существо чисто природное с одним материальным положением жизни не может иметь никаких прав и обязанностей – он имеет только влечение и интересы» [1, с. 76].

В своем творчестве А.Платонов наглядно демонстрирует, что в реальности человек больше имеет дело с влечениями и интересами, нежели любовью. Причины автор видит в общественном отношении к данной проблеме. В 20-е годы XX века люди, как правило, все свои помыслы и мечты направляли на реорганизацию общественного устройства, вследствие чего им было не до любви. А в 30-е годы для А.Платонова

понятие социализма и коммунизма становится мифом, автор приходит к выводу, что именно любовь может спасти мир и обеспечить духовную гармонию человеку.

Любовь – это область сердца, которое ставится мыслителем выше разума. «Приоткрытое верой сердце обнажается для истины, люди становятся как боги, знающие добро и зло, но при этом они остаются людьми и их человеческие сердца не выдерживают этого нечеловеческого знания. Для них настало время, когда был ясен смысл вещей, но уже в утро второго дня они должны умереть. Пережив истину как целую жизнь, люди уходят в небытие, в смерть, зарываясь все глубже и глубже в котлован. Так, котлован для «общепролетарского дома», где будут счастливы люди, превратился в общую могилу, пробудившихся для истины людей», – пишет А.Платонов в «Котловане».

А.Платонов в предисловии к сборнику писем, названных «Однажды любившие» размышлял: «Три вещи меня поразили в жизни – дальняя дорога в скромном русском поле, ветер и любовь. Дальняя дорога – как влечение жизни, ландшафты встречного мира и странничество, полное живого исторического смысла. Ветер – как вестник беспокойной вселенной, бьющий в открытое лицо неутомимого путника, ласкающий, как дыхание любимого человека, сопротивляющийся шагу и делающий усталую кровь веселой влагой. Наконец, любовь – язва нашего сердца, делающая нас умными, сильными, странными и замечательными существами» [5, с. 134].

В неоконченной эпистолярной повести «Однажды любившие» есть письма от командировочного человека, оставившего свою жену и сына в большом городе, и уехавшего в провинцию. Он шлет ей отчеты о своем житье-бытье, о чувствах и переживаниях. «Город обывательский – типичная провинция, полная божьих старушек и постных звонов из церквей. Мне очень скучно. Единственное утешение – это писать тебе письма и раздумывать над беспроводной передачей электрической энергии. На службе гадко. Вот когда я оставлен наедине со своей душой и старыми мучительными мыслями. Но я знаю, что все, что есть хорошего и бесценного (любовь, искренняя идея), – все это вырастает на основании страдания и одиночества. Поэтому я не ропщу на свою комнату... и на душевную безотрадность... Мне как-то стало все чуждым, далеким и ненужным. Только ты живешь во мне – как причина моей тоски, как живое мучение и недостижимое утешение...» [2, с. 14].

Без этой переписки трудно понять внутренний мир Саши Дванова из романа «Чевенгур», его непонятную нелепую судьбу и такую же нелепую смерть. А.Платонов как автор романа мог бы дать своему герою

то счастье, какого был лишен по каким-то причинам сам. Но писатель усугубляет Сашину судьбу, не дав ему даже ощутить радость, пусть мимолетную, единения с любимым человеком. Значит, по своей натуре А.Платонову легче совсем отказаться от земной любви, чем претерпевать и надеяться.

Странен и нетривиален мир любовных переживаний героев платоновских творений. По его мнению, любовь – беспощадная стихия, требующая покорения и осторожного обращения, приносящая скорее боль, чем радость. Любовь он понимает скорее как страсть, нечто поразительное, но пугающее. Он пишет, что «любовь существует, что она то сияет, то льется черной кровью страсти, то страдает яростной ревностью, то глухо бормочет, отрекаясь от себя. Вы видите, как трется внутри себя сильный организм человека и как бушует в нем подпертая живая сила, рвущаяся для творчества, и как она круто отклоняется жестокими встречными стихиями. Любовь чрезвычайно похожа на обычную жизнь. Но какая разница! Вероятно, любовь вначале только количественно отличается от жизни, зато потом это количество переходит в качество – и получается почти принципиальная разница между любовью и жизнью. В конце концов – я не знаю, что это такое. Но посмотрите, какое это замечательное явление – не хуже ветра и дороги» [3, с. 284].

А.Платонов уверен, что любовь является необходимой составляющей, основой существования человека. В рассказах «Фро», «Река Потудань», «Афродита», «Возвращение», в повести «Джан» А.Платонов показал любовь как чувство, делающее человека целостной натурой. Эти произведения повествуют о воспитании чувств, о самой интимной стороне человеческой жизни, о культуре эмоционального поведения в любви. Исследуя сокровенную сторону человеческого отношения, писатель приходит к выводу, что этическая культура человека проявляется не в подавлении или искоренении «внутряного», телесного в людях, а в сопряжении с миром, в одухотворенной любви. «Человеку чувства» А.Платонов открывает путь к осуществлению не только природного, но и общественного предназначения. Для А.Платонова любовь двух людей – мужчины и женщины – должна укреплять человеческие связи, а не разрушать их.

Важное место в художественном исследовании темы любви в творчестве А.Платонова занимают размышления о внутренних переживаниях влюбленных, о борьбе, происходящей в душе человека на пути совершенствования и гармонии. Любовь помогает человеку наполнить свою жизнь смыслом вне зависимости от способностей и политической обстановки. Любовь является тем определяющим чувством,

посредством которого герои А.Платонова воспринимают окружающую их действительность. Таким образом, становится очевидным, что любовь занимает особое место в мирозерцании А.Платонова.

Література

1. Богданович Т. К вопросу о формировании творческих взглядов А.Платонова // Филологические науки. – 1989. – № 2 – С.75-78.
2. Васильева М.А. Философия существования Андрея Платонова // Вестник Московского университета. – 1992. – №4. – С. 13-20.
3. Геллер М. Андрей Платонов в поисках счастья. Париж. – 1982. – 404 с.
4. Малыгина Н.М. Художественный мир Андрея Платонова. – Москва, 1995. – 92 с.
5. Платонов А.П. Записные книжки. Материалы к биографии / Сост. Н.В.Корниенко. – М.: Наследие, 2000. – 421 с.

Костюк Т.П. КОНЦЕПЦИЯ ЛЮБВИ В ТВОРЧЕСТВЕ АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА

В статье представлены размышления А.Платонова о роли любви в жизни человека.

Ключевые слова: *любовь и реальность, влечения и интересы, разум и чувства, духовная гармония.*

Kostyuk T. P. LOVE CONCEPT IN ANDREI PLATONOV'S WORKS

The article presents A. Platonov's thoughts about love in person's life.

Key words: *love and reality, attraction and interests, mind and feelings, spiritual harmony.*

УДК 821.161.2.09 Т.Г. Шевченко :82.091

М.В. Галушко

Європейські романтичні традиції у творчості Т.Шевченка (на прикладі типологічної парадигми Байрон-Шевченко)

У статті робиться спроба проаналізувати творчість Т. Шевченка в дусі романтичної традиції, виявити ключові тенденції та з'ясувати їхній вплив на творчість британського й українського класиків Д.Г.Байрона і Т.Шевченка. У процесі зіставлення поем Шевченка «Слепая» та Байрона «Абідоська наречена» окреслюються типологічні подібності цих творів, зокрема втілення рис «байронічної поеми» у ранній творчості Т. Шевченка.

Ключові слова: *романтизм, традиція, типологічні подібності, Шевченко, Байрон, байронічна поема, Україна, світова скорбота.*

Романтизм як літературна течія у свій час і на сьогодні вражає дослідника багатоманітністю форм, трактувань та інтерпретацій творів

мистецтва, неоднозначністю та нерівномірністю поширення у культурному просторі Європи кінця XVIII – початку XIX ст. Він став не просто літературно-мистецьким напрямом, а й особливим світоглядом, що охопив різні сфери мистецтва, життя, духовної культури.

Специфічний характер романтичного світогляду та наслідування найкращих літературних зразків пов'язаний, як зазначають окремі дослідники, насамперед із територіальною віддаленістю України. Це вплинуло, в першу чергу, на часові межі українського романтизму, що «запізнився» на 20 років у порівнянні з англійським. З іншого боку, індивідуалізм як прояв буремного «байронічного» характеру і підкреслено авторського подвигу, по-новому представлений в українській літературі, зокрема біографією і творчістю Т. Шевченка, упорядника національної ідеї, мови, культури.

З огляду на це окремої уваги заслуговує ряд шевченківських героїв. Вони страждають під кріпацьким гнітом, намагаються протидіяти реаліям буття, вибудовують своє життя за принципами гуманізму, рівності і свободи, формулюють національну ідею та виявляють свою національну ідентичність.

Втілення європейських романтичних традицій чітко й рівномірно прослідковується у всій творчості Д.Г.Байрона і Т.Шевченка. Втім, на нашу думку, найбільшого зближення літературна спадщина цих класиків набула у побудові поеми.

«Байронічна поема» як особливий зразок романтичного художнього світогляду проявила достатній рівень гнучкості й об'ємності, щоб нести в собі національний імпульс, заповнити культурний простір українців колоритними романтичними героями.

Прикладом подібних сентенцій може бути поема Т. Шевченка «Слепая». Наслідуючи впроваджені англійським поетом принцип вершинної композиції, Т. Шевченко розпочинає свій твір з ліричного зачину та вибудовує її з окремих малюнків, між якими немає безпосереднього зв'язку, послідовного переходу. [7, с. 411]

Своєрідною «увертурою» шевченкової поеми стала пісня головної героїні. Її мова спрямована до Бога, світу, сповнена смутку, сповідальності, молитовності.

У своєму монолозі мати-каліка віщує складне і невтішне майбутнє своїй доньці. Активне романтичне ставлення до дійсності у Т. Шевченка проявляється не просто у констатації найбільших вад суспільства, а із тоном обвинувачення, осуду. Зокрема порушено проблеми:

- безправ'я та всебічної експлуатації жінок

«И о родном, едином сыне

Ей не придется получить
Отрадной весточки сдалека...» [9, с. 174];
- духовної деградації суспільства
«... А сон девичий обновили,
А возвратили ль благодать
Ея невинных помышлений?
Ея невинную любовь,
И радость тихих упоений,
И целомудренную кровь
Вы обновили ль?» [9, с. 173];
- культ багатства
«... горстью злата,
Великодушно бросив ей,
Затмили блеск ея очей...» [9, с. 173] тощо.

Особливої уваги вимагає інтерпретація укладу життя і природи у поемах Байрона і Шевченка. Вони глибоко символічні і водночас чужі для персонажів.

Наприклад, у творі англійського поета «Абідоська наречена», яка навіть назвою означена як «східна», весь побут пов'язаний із новим для європейців світом: природними умовами, несподіваними характеристиками азійців, традиціями, особливим укладом життя:

«Но что ж – кувшин в углу блестит
С персидской, розовой водою;
Она к ней весело летит,
И плещет легкою рукою
На стены мраморны с резьбою,
На златотканые ковры,
Восточной роскоши дары...» [1].

Літературознавець С. Павличко визначає декілька завдань, що виконуються Байроном завдяки географічному «перенесенню» дії поем, зокрема:

- контрастність, декоративність «фону» для сюжету;
- політичний аспект (стрімкий рух ісламу на захід);
- наслідування класиків тощо. [5, с. 190–193]

Шевченкові Оксана та її мати теж знаходяться на чужині. Для них вся територія Московської держави – далека від особистого комфорту. Втім кожний епізод поеми має тенденцію змалювати або нагадати український уклад життя. Іноді це спогад. Іноді – українська пісня.

Т. Шевченко, вірний духу романтиків, використовує пісенний матеріал, що супроводжує героїнь поеми протягом усього їхнього життя.

Різноманітні за тематикою, жанром та стилістикою пісні, що майстерно вживлені у художнє тіло поеми «Слепая», характеризують специфічні емоції та переживання героїнь, створюють відчуття музичної поліфонії, перекидають смислові містки, розширюють діапазон почувань і думок.

Доля обох українок сповна розкриває наскрізну проблему, що розробляється Шевченком – ототожнення зганьбленої, спустошеної матері-покритки з долею України. Оксана, що помстилася кривдникові, мимоволі описує свою Батьківщину так:

«Куда вести?
В болото, в лес? Постой, постой!
Я поведу тебя в село,
Где все бурьяном поросло,
Где вместо хат кресты, могилы...» [9, с. 195].

Динамічності поеми сприяє навмисна недовомленість. Свідомість читача постійно реконструює дію, заповнює прогалини своїми смислами. Завдяки чому він знаходиться у центрі конфлікту, де розгортається життєва і національна драма. Втім це не обмежує експресивності та динамічності сюжету, «глибини» змісту поеми.

Мова персонажів і автора у поеми Т. Шевченка «Слепая» теж наслідують «байронічну поему». Вона еліптична, насичена вигуками, риторичними запитаннями, біблійними алюзіями, молитовними формулами. Словесні формули постійно коливаються від експресивних, агресивних, критичних до інтимних, сповідальних, покірливо-молитовних.

Одноставним для багатьох дослідників (С. Єфремов, Д. Чижевський та ін.) є твердження, що найважливіші зміни у мистецькому світобаченні – змалювання у творчості романтиків характерної людської особистості. Це – байронічний герой – вивисшений серед сірої маси завдяки своїм особливим рисам: нетривіальної душевної сили (титанічність, стоїцизм, здатність морально вистояти у складних життєвих обставинах), фізичної витривалості, маніакальна відданість високій ідеї (людського щастя, рівності тощо).

Тож якою постає перед читачами Слепа?

Вона – українка, що знаходиться далеко від рідного краю. Вона співає пісню, виливаючи сум душі у мелодію про те, що відірвана від свого народу, віддалена від Батьківщини, поругана її честь і смутним їй видається майбутнє:

«Кого, рыдая, призову я
Делить тоску, печаль мою,
В чужом краю кому, тоскуя,
Родную песню пропою?

Угасну, бедный, я в неволе...
 ... о, если б стон моей печали
 И звук заржавленных цепей,
 Святые ветры, вы домчали
 На лоно родины моей...» [9, с. 171]

Словами пісні вона не просить у Бога кари для її кривдників. Її слова нагадують «покору божому промислу» Іони зі Старого завіту.

Сліпа тужить за Батьківщиною, що передається в оточуючий світ. Тут панує осінь, тихо і тужливо віє вітер, птахи відлітають на зимівлю. Вона згадує ще один епізод з Біблії, який зразу ж насичується українською народною символікою:

«Как пел Иосиф про свой род,
 Сидя в египетской темнице,
 А в поднебесьи вереницей
 С дубров украинской земли
 На юг летели журавли...» [9, с. 175].

Містика і таємничість буття проглядається в описі осінньої пори, заходу сонця, що водночас символізує брак душевних і фізичних сил Сліпої і перетікання від закликів, провидіння до відчаю головної героїні, циклічності у природі, сну і пробудження тощо:

«Осенний полдень, догорая,
 Поля нагие освещал,
 И лист увядший, упадая,
 Уныло грустное шептал
 О здешней жизни человеку...» [9, с. 175].

Образ жінки-стойка проявляється і в тому, що вона не скаржиться на своє тяжке матеріальне становище:

«Своей сердечной глубины
 Она еще не открывала
 Ни даже дочери своей...» [9, с. 176].

У поемі «Слепая» життєва скрута напівзамерзлої жінки розробляється кобзарем у вигляді марення, передбачення. Вона переймається долею доньки. Суспільство пропонує передати маля у багату сім'ю для опіки і виховання:

«Они твердят – закон таков:
 «Не должно в прахе пресмыкаться
 И подаянием питаться
 Прекрасной юной сироте;
 И мы ее оденем златом,
 Внесем в высокие палаты

И поклонимся красоте,
Раскроем мир иных видений,
Иных страстей высокий мир,
Потом... потом...» [9, с. 173].

Гріховність суспільства в устах Сліпої ототожнюється з духовним виродженням, безпліддям:

«Развратной, бедной вашей кровью
Вы не могли ей повторить
Восторги девственной любви,
Ее пустили вы влачить
Остаток дней в мирской пустыне...» [9, с. 174].

У розпачі від життєвої скрути Сліпа звертається до природи:
«Осенний полдень, полдень ясный
Родимой, милой той земли,
Мои где годы расцвели...
Осенний полдень, полдень ясный,
Как друга юности, любя...
Позволь приветствовать, прекрасный!
Ты тот же тихий, так же милый,
Не знаешь времени, а я...» [9, с. 174].

У цьому звертанні все: спогади і провидіння, світова і національна скорбота, екзистенційна самотність, ототожнення себе з піщинкою у світі, обтяженість своїми фізичними вадами та буденністю.

Самотність головної героїні поеми дублюється й у сні Оксани:

«Потом гляжу – тебя не стало,
Я – ну бежать, кричать, устала,
Села и плачу. Вдруг – село,
Большая улица, большая,
И я по улице иду,
Мне грустно так, тоска такая,
Я спотыкаюсь, упаду;
Мне тяжело, мне давит грудь...» [9, с. 178–179]

Особливою ознакою цієї безпорадної самотності і скорботи є сліпога матері. Причину втрати зору вона пояснює розпачем та через пролиті «сліз ріки». З іншого боку, ця жінка наблизилася до античних оракулів та поетів, що завдяки сліпоті здатні проникнути у таїни світобудови і зрозуміти суть речей.

Своєрідність системи образів у поемі Т. Шевченка проявляється насамперед у відсутності активних чоловічих образів. Збалансування

протилежних стихій відбувається у мові, почуттях, емоційних станах сліпої та Оксани.

Автор показує своїх героїнь у двох протилежних емоційних станах – упокоєності, знесилля та крайнього збудження, афекту. Відчуття умиротвореності матері характеризується її емоційною виснаженою, блідістю, знекровленістю. Автор характеризує Сліпу завдяки повторам слів «туга», «сум», «печаль».

На початку поеми донька зображена інфантильною, недорослою, цікавою, співчутливою, здатною підтримати свою матір. Під час пожежі її душевний стан нагадує божевілья, несамовитість демонеси. Вона сміється, співає народних пісень. Шал її почуттів різко переходить від ніжно-трепетливого спогаду про коханого до несамовитого революційного заклику.

Образ Оксани розкривається у подібних обставинах, як і життя Зулейки Д. Байрона. Її душевні сили підриває приреченість кохання:

«Теперь моей внимая воле,
Послушна мне, ему верна,
Уже ты с ним искать должна
Любви и счастья в новой доле»...
И дева юною главой
Безмолвна робкая поникла,
И весть разящею стрелой,
Казалось, грудь ее проникла.
В смятеньи тяжком и немом
И чувствам воли дать не смея,
Она стояла пред отцом
Бледна, как ранняя лилея...» [1].

Обидві дівчини відаються власним емоціям та відчуттям, серед яких почуття кохання домінуюче:

«Целуй меня, целуй, целуй
В уста, и в очи, и в ланиты!
Но, ах! Он жжет – твой поцелуй,
Пылает в нем огонь сокрытый;
Уж и меня объемлет страх,
Я вся дрожу и пламенею, –
И стелется туман в очах, –
И чувствую, что я краснею...» [1].

Традиційна модель «байронічної поеми», що в повну силу розробляється в «Абідоській нареченій», містить у центрі надлюдину,

«титана духу», репрезентанта байронічної ідеї – індивідуалізму та світової скорботи.

У поемі автор змальовує особисту трагедію Селіма, який прагне помститися Яфар-паші та знешкодити нареченого Зулейки. За словами дослідниці С. Павличко, «байронічний герой – негативний образ, який водночас викликає симпатію. Він винен у гріхах і злочинах, і вина його незаперечна, водночас саме життя штовхає його до них. Кожен герой сам колись був жертвою несправедливості й образи». [5, с. 196]

Слід уточнити, що мотив світової скорботи, розроблений Д. Байроном не має рис національної трагедії, а пов'язаний із особистісним розчаруванням у досконалості світу.

Розглянуті ознаки є характерними не лише для проаналізованих автором поем, а й усього художнього доробку обох представників романтизму.

Висновки. Отже, у процесі порівняльного аналізу творчої спадщини Д.Г.Байрона і Т. Шевченка знаходимо багато спільних мистецьких та світоглядних рис, що пов'язані із близькістю духовних інтересів та мистецьких пошуків українського та англійського поетів, загальним рухом романтичної традиції у європейському просторі.

Зокрема, найбільш прикметним є типологічні подібності поеми у творчості Д.Г.Байрона і Т. Шевченка. Це – особлива композиційна побудова, типові поетичні прийоми, характерні риси байронічного героя.

Література

1. Байрон Д.Г. Абидосская невеста. Турецкая повесть. Пер. И. Козлова. [Интернет ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/POEZIQ/BAJRON/byron3_2.txt.
2. Градовський А. І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь. Методичні аспекти вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною / А. Градовський. – К.: ПП РВФ «Софія». – 1998. – 255 с.
3. Єфремов С. Історія українського письменства / С. Єфремов [Худож. оформл. В. Штогриня] – К.: «Феміна». – 1995. – 688 с.
4. Ми є. Були. І будем Ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: Навчально-методичний посібник / За ред. Н. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2003. – 215 с.
5. Павличко С. Зарубіжна література: Дослідж. та критич. статті. Передм. Д. Наливайка. / С. Павличко. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи». 2001. – 559 с.
6. Смаль-Стоцький С. Т. Шевченко. Інтерпретації / С. Смаль-Стоцький. – Черкаси: БРАМА. Видавець Вовчок О. – 2003. – 376 с. [Серія «Шевченкознавчі раритети»]

7. Чижевський Д. Історія української літератури (від початків до доби реалізму) / Д. Чижевський. – Тернопіль: МПП «Презент», за участю ТОВ «Феміна». 1994. – 480 с.
8. Шевченківський словник. У двох томах / Редкол.: І. Айзеншток, В. Афанасьєв, Є. Кирилюк та ін. – К.: Вища школа, 1977.
9. Шевченко Т. Кобзар / Ред.: В. Тімукіна. – К.: Вид-во ЦК ЛКСМУ «Молодь», 1967. – 698 с.

ГАЛУШКО М. В. ЕВРОПЕЙСКІЕ РОМАНТИЧЕСКІЕ ТРАДИЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Т.ШЕВЧЕНКО (НА ПРИМЕРЕ ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ БАЙРОН-ШЕВЧЕНКО)

В статье делается попытка проанализировать творчество Т. Шевченко в духе романтической традиции, выявить ключевые тенденции в романтической литературе и изучить их влияние на творчество британского и украинского классиков Д.Г.Байрона и Т.Шевченко. В процессе сопоставления поэм Шевченко «Слепая» и Байрона «Абидосская невеста» выясняются типологические сходства этих произведений, прослеживается воплощение черт «байронической поэмы» в раннем творчестве Т.Шевченко.

Ключевые слова: романтизм, традиция, типологические сходства, Шевченко, Байрон, байроническая поэма, Украина, мировая скорбь.

GALUSHKO M. V. EUROPEAN ROMANTIC TRADITION IN THE WORKS OF TARAS SHEVCHENKO (THE TYPOLOGICAL PARADIGM BYRON-SHEVCHENKO)

Poem „Slyepaya“ by T. Shevchenko is analyzed in the romantic tradition. Typological similarities of poems „Slyepaya“ by Taras Shevchenko and „The Bride of Abydos“ by George Gordon Byron are cleared out in the process of comparative analysis. The embodiment of „Byronic Poem“ Features are traced in early works by T. Shevchenko.

Key words: Byronic poem, typological similarities, image, Ukraine, Shevchenko, Byron, pokrytka, literature text, a distaste for society and social institutions.

УДК 821.161

Р. П. Чорній

ХУДОЖНЬО-ЛІТЕРАТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЩОДЕННИКОВОЇ ПРОЗИ СЬЮ ТАУНСЕНД

У статті аналізується щоденникова проза Сью Таунсенд. Щоденникова проза Сью Таунсенд – яскравий приклад поєднання особистісного й публіцистичного начала в художній літературі. З'ясовується, що англійська письменниця використовує такі прийоми літературної гри: документальна стилізація, автобіографічний “буквалізм”.

Ключові слова: щоденникова проза, підтекстуальність, прийоми літературної гри.

Прикметною ознакою літературної ситуації кінця ХХ століття є активний пошук авторської манери художньої реалізації, що виливається у поєднанні художнього та публіцистичного жанрів. Відтак, форма щоденникових записів з притаманною їй яскраво вираженою авторською експресивністю займає важливе місце в літературі перехідної доби.

Щоденникова проза Сью Таунсенд (Sue Townsend) принесла англійській письменниці світову славу. Ім'я цього талановитого майстра художнього слова є новим для українських читачів і опосередковується російськомовними перекладними версіями [5-9] та зарубіжними екранізаціями її художньої практики в Україні. Сьогодні існує невелика кількість інтерпретаційних розвідок українською мовою, які з'являються в мережі Інтернет [12], що повідомляє про факт обмеження кола українських перекладацьких студій творчості Сью Таунсенд. Грунтовні дослідження доробку Сью Таунсенд у вітчизняному літературознавстві відсутні, позаяк після опублікування її першого роману «Приватний щоденник Адріана Моула розпочатий у віці 13 з половиною років» (*The Secret Diary of Adrian Mole, Aged 13 s*) ще наприкінці ХХ століття творчість англійського автора опинилися в центрі уваги дослідників далеко за межами Великої Британії.

Актуальність вибору проблеми зумовлена необхідністю розширити та доповнити наявні на сьогодні результати досліджень творчості Сью Таунсенд та детальніше простежити процес реалізації щоденникового жанру у її творчості.

Мета статті полягає у визначенні текстотворчого потенціалу щоденника у творчості англійської письменниці.

За змістом та тематикою романний цикл Сью Таунсенд з центральним персонажем Адріаном Моулом можна визначити як роман виховання (*buildingroman*). Історію становлення молодого людини впродовж двадцяти років представлено в 6 книгах-щоденників: «Приватний щоденник Андріана Моула», «Страждання Адріана Моула» (*The Growing Pains of Adrian Mole, 1984*), «Зізнання Адріана Моула» (*The True Confessions of Adrian Albert Mole, 1989*), «Адріан Моул – занедбані роки» (*Adrian Mole – The Wilderness Years, 1993*), «Адріан Моул: роки капучіно» (*Adrian Mole: the Cappuccino Years, 1999*), «Адріан Моул та зброя масового ураження» (*Adrian Mole and the Weapons of Mass Destruction, 2004*).

Жанрове визначення, свідомо виведене автором у заголовку першого твору «Приватний щоденник Андріана Моула розпочатий у віці 13 з половиною років» (*The Secret Diary of Adrian Mole Aged 13 s*) [11], не тільки долучає твір до традиції щоденникових записів, але й визначає ідею художнього твору, тим самим посилюючи його пізнавальну вартість та зображуючи експресивність ідейно-цільової установки автора, яка

визначає не лише відбір життєвого матеріалу, предмет художнього зображення, а й структуру самого твору [2, с. 30]. Так, в назві є чи не найважливіша риса, так званий «стимул» для читача, з якого починається сприйняття твору, адже в заголовку «безпосередньо підпорядковуються виражені в художньому тексті образи та ідеї» [1, с. 23].

Оповідь у романі ведеться від першої особи – підлітка Адріана Моула, який є типовим представником свого часу з типовим прізвищем для британського суспільства. Головний персонаж роману в неповних чотирнадцять років веде щоденні записи своїх думок, вражень, для нього щоденник виступає своєрідним прихистком, де він може відкривши душу поділитися найпотаємнішим, звільнитися від тривожних проблем, які пов'язані з найближчими й найдорожчими людьми. Аналізуючи щоденник помітно, що велику увагу хлопець звертає на проблеми сімейних взаємин, тим самим реконструюючи сімейну ситуацію в родині, Адріан на сторінках своєї першої книги згадує батька (185 раз), матір (175 раз), бабусю (51 раз) та собаку (72 раз). Виходячи з цього, очевидним стає, що Адріан переживає за батьків, які не можуть знайти порозуміння між собою, особливо хвилюється за тата, який через негаразди на роботі почав зловживати алкоголем, хлопець занепокоєний постійними втечами і подальшим лікуванням своєї собаки. Підсумовуючи усі вищезгадані переживання стає зрозумілою причина пригніченого настрою хлопчика та його прискіпливого хвилювання за своє здоров'я.

Щоденникові записи Адріана Моула насичені висловлюваннями притаманними для підлітка, що сповнені експресивно багатомовною лексикою та емоційно-вольовими проявами, які представлені як окличними реченнями, так і риторичними запитаннями, які здебільшого звернені до його першого кохання – Пандори.

Сью Таунсенд вдається до використання своєрідної гри із власним текстом послуговуючись прийомом документальної стилізації. Імітуючи щоденник, який написаний від імені головного літературного героя, письменниця продемонструвала не тільки ґрунтовні знання психології героя, а й уміння передати мовлення персонажа. Створивши роман у формі щоденника, жінка-автор ховається за вигаданим персонажем Адріаном Моулом. З одного боку, Адріан є активним учасником подій, а з другого – оповідачем, який викладає відомі йому факти, створюючи ілюзію реальності.

Будучи переконаною в тому, що хлопчики у віці 14 років набагато цікавіші та смішніші, оскільки зосередженість на собі, своїх переживаннях (інтровертність) набагато вища за своїх ровесниць, де їх потаємні щоденникові записи приховують більш скандальні, а подеколи

приголомшуючі та несподівані зізнання, Сью Таунсенд вважала за краще писати від імені хлопчика.

Існує ще одне пояснення вибору автором підлітка головним персонажем свого роману. В одному з інтерв'ю, Сью Таунсенд зізнається, що розпочавши роботу над твором, вона була прихильницею фемінізму і хотіла використати чоловічий образ як засіб викриття поганих звичок, грубості і егоїзму чоловіків, тим самим розкрити їх певні недоліки. Цікавим є те, що в процесі написання роману авторка настільки перейнялася проблемами хлопця, що її початкове забіякувате ставлення змінилося не лише на співчутливе, але й на дещо розуміюче-виправдовуюче. Безумовно така зміна пояснюється і тим, що прототипами свого героя, авторка обрала власних дітей, змальовуючи здебільшого поведінку свого майже 14-річного сина. Не зважаючи на таку послугу долі щодо вибору головного героя, Сью Таунсендні в якому разі не хотіла, щоб вигаданий герой роману був дзеркальним відображенням її власного сина.

Своєрідність щоденника Сью Таунсенд полягає в тому, що, акцентуючи увагу на буденних подіях життя підлітка, простежується чітка підтекстуальність, де автор висвітлює своє власне ставлення щодо суспільно-економічної ситуації в країні за часів прем'єрства Маргарет Тетчер (безробіття, вплив іммігрантів з колишніх колоній, наркоманії й панк субкультури, жорстка політика уряду щодо Фолклендських островів), все це зумовило панування антивоєнного настрою в суспільстві.

Письменниця вдається до застосування ще одного прийому літературної гри – автобіографічного «буквалізму». Так, записи щодо підготовки до весілля принцеси Діани і принца Чарльза вказують на те, що авторка використовує відомі факти не тільки для того, щоб визначити точний період романної дійсності, але й змусити читача замислитись над справжньою причиною так званих «суспільних невдач».

Успіху роману «Приватний щоденник Андріана Моула» розпочатий у віці 13 з половиною років» послужив і той факт, що чернетку/проект роману було відіслано на Бі-Бі-Сі, схвальна реакція якої вилася у створення радіо-версії книги. Після публікації роману «Приватного щоденника Андріана Моула» з'явилася музична версія твору з такою ж назвою. В 1984 році (лише через два роки після публікації книги) відбувся й успішний театральний дебют твору. Сама письменниця залишилася незадоволеною постановкою комедії, оскільки переконана, що театральна інтерпретація втратила багато від того, що співавтори не зуміли відтворити закладений в оригінал прихований зміст, тим самим втративши істотну і унікальну особливість першотвору [12].

Завдяки шаленій популярності книги ринок заповнили товари моуломанії (різноманітні записники, пенали, блокноти). Таким чином, справжньої суспільної вартості художній доробок митця набуває у безпосередньому контакті з читачами, бо «кожен мистецький твір стає естетичною реальністю тільки в сприйнятті сприймаючого» [4, с. 75]. Така взаємодія (інтерація) визначає й актуальні для суспільства форми відгуку, які складають «основу літературно-критичного аналізу й естетичної оцінки» творчості письменника [3, с. 17].

Висновок. Творчість англійської письменниці належить до літератури останньої третини ХХ ст., яка характеризується посиленою увагою до документалістики. Відтак, твір – яскравий приклад поєднання особистісного й публіцистичного начала в художній літературі. Літературний доробок Сью Таунсенд своєю самотністю викликає неабияке захоплення у читачів різного віку, пробуджуючи інтерес та довіру у читача. Її твори – цікаві, захоплюючі, що змушують читача замислитись, а іноді й переосмислити щось в своєму житті.

Перспектива подальшого дослідження полягає в більш детальному вивченні традицій англійського гумору в творчості Сью Таунсенд.

Література

1. Арнольд И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста / И. В. Арнольд // Иностранные языки в школе. – 1978. – №4. – С. 23-31.
2. Волкова Т. С. Проблема жанра в современной поэзии / На материале современной русской и украинской поэзии / Татьяна Сергеевна Волкова. – Львов: Свит, 1991. – 188 с.
3. Гром'як Р. Т. До проблеми сприйняття літературного твору/ Роман Теодорович Гром'як // Давне і сучасне. – Тернопіль: ЛІЛЕЯ, 1997. – С. 17-32.
4. Гром'як Р. Т. Естетичне сприймання п'єси/ Роман Теодорович Гром'як // Давне і сучасне. – Тернопіль: ЛІЛЕЯ, 1997. – С. 75-85.
5. Таунсенд С. Тайный дневник Адриана Моула/ Сью Таунсенд [Пер. с англ. Е. Полецкой]. – М.: Фантом Пресс, 2001. – 320 с.
6. Таунсенд С. Страдания Адриана Моула. Признания Адриана Моула / Сью Таунсенд [Пер. с англ. Е. Полецкой, Е.Ивашина]. – М.: Фантом Пресс, 2001. – 448 с.
7. Таунсенд, Сью. Адриан Моул: дикие годы. / Сью Таунсенд [Пер. с англ. М. Немцова]. – М.: Фантом пресс, 2002. – 320 с.
8. Таунсенд, Сью. Адриан Моул: годы капучино / Сью Таунсенд [Пер. с англ. И Аллюкова]. – М.: Фантом пресс, 2002. – 416 с.
9. Таунсенд, Сью. Адриан Моул и оружие массового поражения / Сью Таунсенд [Пер. с англ. И Аллюкова]. – М.: Фантом пресс, 2006. – 512 с.

10. Martinson D. In the Presence of Audience: The Self in Diaries and Fiction. – Columbus: Ohio State University Press, 2003. – 173 p.
11. Townsend S. The Secret Diary of Adrian Mole aged 13 s / Sue Townsend – L.: Penguin Books, 2012. – 336 p.
12. <http://sometales.blox.ua/2010/03/Sekretnij-schodennik-Adriana-Molula-13-i-34-rokiv.html>

ЧЕРНИЙ Р.П. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДНЕВНИКОВОЙ ПРОЗЫ СЬЮ ТАУНСЕНД

В статье анализируется дневниковая проза Сью Таунсенд. Дневниковая проза Сью Таунсенд – яркий пример соединения личностного и публицистического начала в художественной литературе. Определяется, что английская писательница использует такие приёмы литературной игры: документальная стилизация, автобиографический “буквализм”.

Ключевые слова: дневниковая проза, подтекст, приёмы литературной игры.

УДК 821.161.2

І. Ю. Юрова

**ОБРАЗИ ХАТИ ТА САДУ В ПОЕЗІЇ Т. ШЕВЧЕНКА
ТА Л. КОСТЕНКО**

Стаття присвячена аналізу образів, ключових для творчості Т.Шевченка та Л.Костенко, – хати та саду. У статті також піднімаються питання внутрішнього зв'язку між доробками двох важливих для українського літературного дискурсу письменників, трансформація образів хати та саду.

Ключові слова: поезія, образ, літературний дискурс, трансформація.

Постановка проблеми. Тарас Шевченко та Ліна Костенко є тими письменниками, які як для національної, так і закордонної читацької аудиторії багато в чому уособлюють Україну та асоціюються з нею. Незаперечним є той факт, що Тарас Шевченко був першим письменником, якого без жодних умовностей можна назвати національно орієнтованим. Ліна Костенко також стала своєрідним втіленням не тільки своєї епохи, безстрашних та незламних шістдесятих років ХХ століття, але й на фоні всіх літературно-філософських та мистецьких захоплень як моменту свого входження в поезію, так і подальших років, зуміла витримати певний національно орієнтований контент та голос.

Можна навіть сказати ширше – внутрішній зв'язок двох письменників надзвичайно глибокий. Ліна Костенко завжди вважала себе «духовною донькою» двох видатних українців – Григорія Сковороди та Тараса Шевченка, при чому з останнім її ріднило не тільки відчуття власного

життєвого призначення («Тарас гранітний дивиться суворо: // - А ви гартуйте ваші голоси!.. // Бо пам'ятайте, // що на цій планеті, // відколи сотворив її пан Бог, // ще не було епохи для поетів, // але були поети для епох!»), але й проблеми та протистояння («мої убивці – правнуки твоїх»).

Аналіз останніх досліджень. Тарас Шевченко та Ліна Костенко на сьогодні є письменниками, які не позбавлені уваги дослідників. Оскільки обидва автори у своїх мистецьких пошуках виступають доволі сміливими та не обмеженими певними рамками, то й трактування їх мистецької спадщини має часто різновекторне спрямування.

Мета пропонованої статті – розглянути особливості використання в поетичній творчості Ліни Костенко та Тараса Шевченка образів-локацій хати та саду.

Звідси витікають наступні завдання:

- означити важливість образів-локацій хати та саду як ключових для відтворення свідомості;

- окреслити особливості використання названих образів у поезії Т.Шевченка;

- описати використання образів хати та саду у поетичному доробку Л.Костенко, трансформація цих образів.

Виклад основного матеріалу: визначення понять. Хата та сад є традиційними складовими українського обійстя та українського побуту – і, відповідно, вагомими елементами художніх текстів, які описують життя українців. Проте для більшості наших національних письменників хата та сад є не стільки втіленням матеріальних об'єктів, скільки способом внутрішньої характеристики української душі, української свідомості та українського світогляду. Також можна говорити, що використання в творчому доробку образів хати та саду – це своєрідна спроба відтворити генетичний код українців, подати такі образи, алюзії та асоціації, які будуть найбільше відбивати сутність народної душі.

Тарас Шевченко, який значну кількість свого життя провів за межами України, в образах-локаціях хати та саду у своїй поезії втілює і смуток за втраченою домівкою, і тугу за відібраною Батьківщиною, а також зробив спробу мистецької реконструкції тих нереалізованих життєвих можливостей, які були відібрані таким розвитком подій.

Найбільш частим, шемним та повним образ хати виступає в циклі «В казематі», який був присвячений «союзникам» поета і писався в неволі. Образи хати та саду тут подаються у двох формах – як варіативна реалізація щасливого життя, ідилії, втіленої можливості та як нереалізована спроба, втрачене життя, загублена доля.

Знаменитий вірш «Садок вишневий коло хати...» є поетичною ілюстрацією ідилічного сільського життя, де в певній взаємозалежній єдності показано співіснування саду та хати як головних складових елементів щасливого життя української родини: «Садок вишневий коло хати // Хрущі над вишнями гудуть, // Плугатарі з плугами йдуть, // Співають ідучи дівчата, // А матері вечерять ждуть» [2, с. 334]. Саме у цьому вірші відбувається послідовне відбудовування елементів щасливого вечора/життя української родини: зірки, спів соловейка, спільна сімейна вечеря, спокійний сон.

Проте це, фактично, єдиний вірш циклу, де подається оптимістичне, позитивне зображення й українського сільського життя, і родинного щастя, й ідилічного існування людини. В інших віршах Тараса Шевченка такий позитивний світ уже не можливий – його руйнують дрібниці, він виявляється уявним та примарним. Так, у вірші «N.N.» («Мені тринадцятий минало...») герой спочатку відчуває всю велич та красу світу, свою щасливу єдність з ним: «Чи то так сонечко сяло, // Чи так мені чого було? // Мені так любо, любо стало, // Неначе в Бога...» [2, с. 353]. Проте таке щастя виявляється тимчасовим та примарним і швидко руйнується від зіткнення з реальністю. І найпершим фактором такої трансформації виступає, звичайно, відсутність у ліричного героя власного місця, де він був би щасливим, – хати: «Обернувся я на хати – // Нема в мене хати!» [2, с. 353]. Тобто змалювання самотності, бідності, неприкаяності та неясності майбутнього ліричного героя відбувається через наголошення на відсутності у нього хати.

Проте останнім рівнем трансформації образу хати як символу життя стає перетворення хати (помешкання жилого) на пустку (помешкання нежиле), в якій живуть сови та сичі (за народними уявленнями, символи та супутники смерті). Одночасно занедбанам, мертвим, позбавленим притаманних йому традиційних функцій стає і сад: «І в хаті вибито вікно. / В садочку темному ягнята // Удень пасуться. А вночі // Віщують сови та сичі // І не дають сусідам спати» [2, с. 330].

Тарас Шевченко використовує образ хати-пустки для змалювання змарнованого життя, втраченої долі. У циклі «В казематі» такий образ виникає двічі – стосовно дівчини-покритки, яка через скоєний гріх мусила покинути село та податися у великий світ, та щодо солдата, який після відбування строку служби в царській армії повертається до села, де на нього ніхто з живих уже не чекає: «Тільки пустка на край села // Набій похилилась. // Коло пустки на милиці // Москаль шкандибає. // На садочок позирає, // В пустку заглядає» [2, с. 335]. Паралельно письменником описуються ті можливості, які були втрачені персонажем, певні

нереалізовані сценарії майбутнього: «Марне, брате, не вигляне // Чорноброва з хати. // Не покличе стара мати // Вечеряти в хату» [335].

У вірші «Якби ви знали, паничі...» дихотомія реалізованого щасливого життя / життя втраченого, зіпсованого; хати / пустки отримує подальший, глибший розвиток. Так, Тарас Шевченко зупиняє увагу на тому, що не завжди хата може бути місцем (та символом) щасливого життя: «За що, не знаю, називають // Хатинку в гаї тихим раєм» [2, с. 504]. Проте така ситуація є не природною, а штучною, спровокованою зовнішніми факторами: «Я в хаті мучився колись, // Мої там сльози пролились, // Найперші сльози. Я не знаю, // Чи єсть у Бога люте зло, // Щоб у тій хаті не жило, // А хату раєм називають!» [2, с. 504].

Таким чином, Тарас Шевченко будує своєрідну образну систему українського світосприйняття, ключовими в якій є образи хату та саду (як життя, яке справдилося, відбулося або відбувається) і пустки (як життя, яке з певних причин не справдилося або не відбулося).

Ліна Костенко багато в чому є ідейно-образним продовжувачем творчості Тараса Шевченка. Навіть на тлі шістдесятників, які були відомі своїми широкими культурно-естетичними переконаннями та глибинними зв'язками з народної творчістю, доробок поетеси виділяється і своєю культурною багатовекторністю, і глибокою інтелектуальністю, і фундаментальним зв'язком з українським фольклором. У своїй творчості Ліна Костенко намагалася максимально відтворити всі складові українського характеру та українського світогляду, втілюючи і сучасні особливості, які є даниною часу, і ті фундаментальні якості, які закладалися в характер протягом століть. До останніх належать три ключові образні локації – саду, хати та лісу.

Образ хати використовується Ліною Костенко для формування моральної основи особистості, для змалювання зв'язку з дитинством – а тому і справжніми, щирими почуттями, чистим сприйняттям світу: «Звичайна собі мить. Звичайна хата з комином. // На росах і дощак настояний бузок. // Оця реальна мить вже завтра буде спомином, // а післязавтра – казкою казок» [1, с. 147]. У поезії Ліни Костенко доволі чітко простежується тенденція ототожнення хати – дитинства – душевної чистоти та стійкості, тобто повернення до хати (як і спогади про хату) стають своєрідним аналогом очищення, оновлення, обнуління помилок та страждань: «А через півжиття, коли ти вже здоровий, // ця нереальна мить – як сон серед садів! // Ця тиша, це вікно, цей погляд заворожений, // і навіть той їжак, що в листі шарудів» [1, с. 147].

Проте поетеса не ідеалізує минуле – але перетворює його на алегорію, казку, ефемерний, втрачений рай. Так, там, де проходило дитинство, минуле

не позбавлено ні негативних рис, ні сумних подій, ні, одночасно, туги за тим, що вже не повернеться: «Під склепінням печалі така хороша акустика // Ледве-ледве торкнешся, а все вже гуде, як дзвін» [1, с. 242]. У цьому минулому-алегорії будується світ, сповнений речами та людьми, які вже ніколи не повернуться: «Ходить мати в городі. І лащиться плюшевий песик. // І ніхто ще не вбитий, не вбитий ніхто на війні» [1, с. 242]. Казковість, алегоричність, несправжність такого світу Ліна Костенко підкреслює і тим, що вводить до нього загальновідомих персонажів фольклорних творів (як правило тих, які читаються або оповідаються дітям): «Дикі гуси летять. Пролітає Івасик-Телесик. // Всі мости ще кленові. Всі коні іще вороні» [1, с. 242]. Символом та доказом того, що ця казка ще жива, виступає використання образу хати – ще жилюї та незруйнованої ні часом, на людськи: «На конвертики хат літо клеїть віконця, як марки. // Непогашені марки, — біда ще не ставила штамп. // Пролітають над ними віки, лихоліття і хмарки. // Я там теж пролітаю, я теж пролітаю там» [1, с. 242].

Як відомо, Ліна Костенко з великою увагою та сильною тривогою ставилася до процесу спустошення, зміління людської душі. З усіх бід ХХ століття це боліло їй найбільше. Саме тому так часто у своїх втворах поетеса говорить про втрату людиною її душі, описуючи це як забування хати: «Сумує хата, бо вона вже пуста. // Сумує сад, бо вже не золотий. // І ніч глухоніма осінніми руками // розмовляє з місяцем на мигах. // А хмари мимо, хмари мимо, мимо. Холодна пуста виє у димар» [1, с. 47].

Останнім етапом руйнації хати виступає її смерть – руйнування. При чому така смерть відбувається одночасно із занепадом обійстя, того, що хату оточувало: «Старенька груша дихає на пальці, // їй, певно, сняться повні жмені груш. // Їй сняться хмари і липневі грози, // чиясь душа, прозора при свічі. // А вікна сплять, засклав мороз їм сльози. // У вирій полетіли рогачі. // Дощу і снігу наковтався комин, // і тин упав, навіщо городить?» [1, с. 117]. Проте від такої смерті життя поруч не зупиняється, а продовжує вирувати, як і раніше: «Дзвенять у відрах крижані кружальця. // Село в снігах, і стежка ані руш» [1, с. 117]. Одночасно така руйнація хати виявляється не повною: життя залишає можливість повернення минулого, відновлення втраченого – знов-таки, на підґрунті відновлення пам'яті: «Живе в тій хаті сивий-сивий спомин, // улітку він під грушею сидить» [1, с. 117].

Ідею «перезаселення» хати (як перезавантаження душі) Ліна Костенко піднімає у віші «Затінок, сутінок, день золотий». Тут показується очікування повернення-приходу когось, хто скористається надбаними духовними скарбами, не дасть їм просто піти за вітром: «Може, це я, або хто, або ти // ось там сидить у куточку веранди. // Може, він плаче, а може,

він жде – // кроки почулись, чи скрипнула хвіртка. // Може, він встане, чолом припаде, // там, на веранді, чолом до одвірка» [1, с. 210]. Без людини цей одвірок, цей сад, ця хата фактично мертві: «Голос криниці, чого ж ти замовк? // Руки шовковиць, чого ж ви закликали? // Вікна забиті, і висить замок – ржава сережка над кігтикком клямки» [1, с. 210]. І знов-таки у цьому руйнуванні письменниця показує не тільки фізичну загибель певних матеріальних речей – але й велику духовну катастрофу: «Смуток нащадків – як танець бджоли, // танець бджоли до безсмертного поля. // Може, це вже через тисячу літ – // я і не я вже, розбужена в генах, // тут на землі я шукаю хоч слід // роду мого у плачах і легендах!» [1, с. 210]. У цій поезії Ліна Костенко максимально чітко окреслює те, що уособлює хата, що залишається після людини і що має бути безсмертним: «Може, це биль наш, а може, вина, // може, бальзам на занедбані душі – // спогад криниці і спогад вікна, // спогад стежини і дикої груші...» [1, с. 210].

Як відомо, Ліна Костенко є однією з тих, хто прийняв чорнобильську трагедію як не просто технічну катастрофу – а як руйнацію певного культурного середовища, нищення духовних здобутків. Чорнобильська зона для поетеси виступає місцем абсолютної духовної та фізичної смерті людини та її життєвий цінностей, її пам'яті та надій. У Зоні «віє вітер небуття» та спить сатана, якому сниться «в ореолі ворон вже вся Україна». Проте чорнобильська трагедія у змалюванні Ліни Костенко переростає особисту трагедію людей, які через переселення втратили дімівку: покоління змінюються, більшість тих, хто був особистим свідком техногенної катастрофи все по той бік життя, «вже ті човни до вічності причалили», але біда нікуди не зникла, вона залишилася.

Трагізм ситуації з Чорнобильською зоною поетеса змальовує через протиставлення зовнішньої краси природи, незруйнованості її первинного вигляду та повної руйнації культурних людських надбань, їх повна втрата.

На перший погляд, у Чорнобильській зоні все ідеально, зовнішніх змін абсолютно немає: «Цей дощ – як душ. Цей день такий ласкавий. // Сади цвітуть. В березах бродить сік. // Це солов'їна опера, Ла Скала!» [1, с. 119]. Проте така ідилічна картина руйнується маленьким уточненням топосу: «Чорнобиль. Зона. Двадцять перший вік» [1, с. 119]. Після цього вже показується які страшні наслідки для людини насправді мала ця катастрофа: «Але кленочки проросли крізь ганки. // Жив-був народ над Прип'яттю – і зник. // В Рудому лісі вирости поганки, // і ходить Смерть, єдиний тут грибник» [1, с. 119].

Образ саду в поезії Ліни Костенко також співвідноситься із поняттями душі та совісті. Сад – це не просто своєрідний метапростір. Як і хата, це

певним чином жива істота, яка має свої звички, свої етапи життя та свою чарівну силу.

Так, сад може виступати місцем, де людина черпає свої душевні сили, поповнює запаси втраченої душевної чистоти та стійкості: «Якби мені вернутися туди! // Там яблуні старі і розсохаті. // Сади мої, сади мої, сади!..

Як важко быть Антеєм на асфальті!» [1, с. 243]. Також сад може виступати своєрідним місцем збереження пам'яті, щось, що стоїть понад часом. Так, у вірші «Три принцеси» показано, як міняються з плином часу, старішають люди, натомість сади залишаються недоторканими, невідкладними часу: «Стоять садів квітучі повені. // А я зайти туди боюсь. // Там три принцеси зачакловані // у сивих зморщених бабусь» [1, с. 253-254].

Така понадчасовість саду зумовлює його особливу позицію в житті людини. З одного боку, сад виступає місцем, де людина вперше усвідомлює, відчуває себе, осмислює себе у світі, а тому сад має назавжди залишатися з нею: «Ідилія? Кажіть. Архаїка? Не треба // У закутку душі хай буде трохи сад» [1, с. 252]. Одночасно сад супроводжує людину все її життя – як місце, куди вона може повернутися для душевного відпочинку, самоусвідомлення: «І я прийшла не струшувать ренклюд // і не робить з плодів твоїх набутку. // Чужі приходять в час твоїх щедрот, // а я прийшла у час твого смутку» [1, с. 46].

Ключовими для зображення духовних основ особистості у поетичному доробку Ліни Костенко виступають три образи – хата, сад та ліс. Якщо хата та сад як складові українського обійстя використовуються для «прив'язування» людини до життя, національної гідності, самоусвідомлення як певної складової народу, то образ-локація лісу уособлює певну відірваність від суспільного життя, незалежність від обставин, місце реалізації повної свободи особистості, не обмеженої зовнішніми умовами.

Тарас Шевченко та Ліна Костенко є тими українськими письменниками, яким вдалося найкраще втілити український характер та показати справжню сутність українського менталітету. Віддані українському народу, закохані у рідне слово, у своїх поетичних доробках вони намагалися вибудувати таку систему світоуявленнь, яка б найбільше відповідала національному світогляду. Ключовими для зображення українського села для Тараса Шевченка та Ліни Костенко є образи хати та саду. Зазначені образи реалізуються як у позитивному руслі (змалювання ідилічного, щасливого життя), так і в негативному (змарнованої, втраченої долі, зіпсованого життя, пустки, Зони).

Література

1. Костенко Л. Річка Геракліта / Ліна Костенко. – К. : Либідь, 2011. – 288 с.
2. Шевченко Т. Кобзар / Тарас Шевченко. – К. : Дніпро, 1985. – 640 с.

ЮРОВА И.Ю. ОБРАЗЫ ХАТЫ И САДА В ПОЭЗИИ Т.ШЕВЧЕНКО И Л.КОСТЕНКО

Статья посвящена анализу образов, ключевых для творчества Т.Шевченка и Л.Костенко, – хаты и сада. В статье также затрагиваются вопросы внутренней связи между литературным наследием двух ключевых для украинского литературного дискурса писателей, трансформация образов хаты и сада.

Ключевые слова: поэзия, образ, литературный дискурс, трансформация.
IUROVA I.IU. IMAGES OF HOUSE AND GARDEN IN POETRY BY T.SHEVCHENKO AND L.KOSTENKO

The article is sanctified to the analysis of characters key for work by T.Shevchenko and L.Kostenko, – house and garden. In the article the questions of intracommunication are also affected between the revisions of two key for Ukrainian literary discourse writers, transformation of characters of house and garden.

Key words: poetry, character, literary discourse, transformation.



МЕТОДИЧНА СКАРБНИЧКА

УДК371

І.М. Куліш

ДО ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ІТ-ГАЛУЗІ

У статті досліджено деякі проблеми підготовки спеціалістів ІТ-галузі в Україні. Визначено особливості іншомовної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі. Проаналізовано інтереси та потреби магістрантів щодо вивчення іноземної мови професійного спрямування.

Ключові слова: ІТ-галузь, іншомовна підготовка, англomовна компетентність, іноземна мова професійного спрямування, професійна компетенція.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема підготовки висококваліфікованих мобільних фахівців є надзвичайно актуальною. Однією з важливих складових фахової компетентності вважається іншомовна підготовка. Особливо пріоритетною ця проблема стала для фахівців ІТ-галузі, яка користується великим попитом на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій.

Мета. Аналіз вимог ІТ-компаній, які працюють в Україні, до переліку умінь та навичок спеціалістів різних рівнів та напрямів свідчить, що поряд з фаховою компетентністю вагоме місце має іншомовна підготовка спеціалістів, а саме володіння іноземною мовою. Тому, підготовка майбутніх фахівців ІТ-галузі з іноземної мови та іноземної мови професійного спрямування має відповідати вимогам до сучасного висококваліфікованого спеціаліста цієї галузі.

Пріоритетними **завданнями** підготовки спеціалістів ІТ-галузі є вивчення вимог роботодавців до фахівців цієї галузі та співвіднесення навчальних планів та програм з цими вимогами; розгляд нових підходів до іншомовної підготовки спеціалістів ІТ-галузі; вивчення та аналіз інтересів та потреб студентів – майбутніх фахівців ІТ-галузі.

«ІТ-спеціальності мають стати пріоритетними в системі вищої освіти, при цьому йдеться не лише про збільшення квот на набір, а насамперед про підвищення якісних вимог».

У 2007 році була створена асоціація підприємств інформаційних технологій України в рамках реформування створеної в 2004 році громадської організації «Асоціація ІТ-дистриб'юторів». Метою створеної асоціації була координація і консолідація зусиль ІТ-компаній України для вирішення проблем їх професійної діяльності, що становлять спільний інтерес. Основними задачами були визначені вплив на державну політику у сфері ІТ, захист і представництво перед державними органами інтересів компаній, розвиток ІТ-ринку, розвиток відносин на ринку, сприяння обміну інформацією та інші [2].

Сфера застосування розроблених стандартів на професії охоплює роботодавців, працівників, освіту і державу. Користь від стандартів на професії для навчальних закладів полягає у зрозумілості очікувань індустрії стосовно результатів навчання, яке надається; у наданні відповідних навчальних модулів та у вигоді в разі, якщо послуги закладу визнаються роботодавцями.

Дефіцит фахівців у галузі інформаційних технологій в Україні сьогодні становить 30%. Про це УНІАН повідомили в прес-службі Держінформнауки, з посиланням на дані голови агентства Володимира Семиноженка. При цьому зазначено, що, незважаючи на такий дефіцит, знайти роботу в ІТ-компаніях можуть лише 25% випускників – інші не відповідають рівню своєї кваліфікації. Таким чином, до 2015 року дефіцит фахівців у сфері ІТ становитиме майже 80%. В. Семиноженко переконаний, що змінити ситуацію з фахівцями можливо завдяки ефективному державно-приватному партнерству. На його думку, ІТ-спеціальності мають стати пріоритетними в системі вищої освіти, при цьому йдеться не лише про збільшення квот на набір, а насамперед про підвищення якісних вимог [3].

Аналіз вимог ІТ-компаній, які працюють в Україні, до переліку умінь та навичок спеціалістів різних рівнів та напрямів свідчить, що поряд з фаховою компетентністю вагоме місце має іншомовна підготовка спеціалістів, а саме володіння іноземною мовою. Англомовна компетентність надасть можливість фахівцю:

- ✓ здійснювати навчання для спеціалістів-початківців;
- ✓ відвідувати англомовні семінари для підвищення своєї кваліфікації;
- ✓ обмінюватися досвідом з колегами по всьому світу;
- ✓ брати участь у зустрічах з іноземними замовниками;
- ✓ здійснювати ефективні відрядження закордон;
- ✓ брати участь у технологічних товариствах.

Іншомовна підготовка майбутніх фахівців здійснюється завдяки навчальним дисциплінам “Іноземна мова”, “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, “Ділова іноземна мова”, “Англійська мова для науковців”, “Основи наукової комунікації іноземною мовою” та іншим.

Навчання іноземної мови професійного спрямування передбачає навчання на основі змісту, яке визначається як інтеграція навчання змісту з метою викладання мови [1]. Тобто, передбачається одночасне вивчення мови і професійного предмету, при якому форма і послідовність презентації мови диктується змістом (Brinton, Snow and Wesche, 1989). У навчанні на основі змісту форма слідує за змістом. Навчальна програма розробляється на основі змісту, а синтаксис, функції і словниковий склад виходять зі змісту. Брінтон, Сноу і Уешч описали три форми навчання на основі змісту: на основі теми, на основі прикритого змісту, на основі доповненої мови. Навчання на основі теми організується навколо тем, які представляють певний інтерес для тих, хто вивчає іноземну мову. Навчання на основі прикритого змісту використовується переважно у школах, хоча інколи застосовуються в коледжах та університетах. При цьому навчання необхідний зміст передається через види діяльності, які доступні для тих, хто вивчає іноземну мову. Навчання на основі доповненої мови передбачає два пов’язаних курси: один представляє собою зміст необхідної галузі, інший – іноземну мову; обидва курси взаємопов’язані та передбачають взаємодію викладачів. Будь-яка з цих моделей може використовуватися для викладання іноземної мови професійного спрямування [1].

Дослідники зазначають, що англійська мова професійного спрямування може набувати різноманітних форм: допрофесійної, спеціальної професійної, загальної галузевої та інших. Допрофесійна програма може включати підготовку до праці на робочому місці. Зміст такої підготовки охоплює, наприклад, навички читання, використання документації, лічбу, письмо, усне спілкування, роботу з іншими, використання комп’ютера, самоосвіту та інше (Відділ грамотності та необхідних навичок, Канада, 2007). Інші країни можуть використовувати іншу термінологію, проте, автор зазначає, що необхідними вміннями на робочому місці є вміння працювати у команді та вміння вирішувати проблеми. Серед компетенцій, які виокремлюються як пріоритетні в США, автор називає управління персоналом, інформаційний менеджмент, соціальна взаємодія, системна поведінка, виконавча майстерність та використання технологій (Американський департамент праці, 1991 р.). В Об’єднаному королівстві компетенції включають ключові вміння

(ефективне спілкування та використання інформаційних технологій) і ширші ключові уміння (співпраця, самоосвіта, вирішення проблем) (Лейтч, 2006) [1].

Професійна спеціальна програма поєднує ідеї інтеграції навчальних планів та інтересів студентів. Автор зазначає, що мета цих програм – допомога студентам з низьким рівнем англійської мови в адаптації до професійного навчання. Хоча професійно орієнтовані програми не проводяться на робочому місці, автор вказує, що навчальні заклади співпрацюють з роботодавцями, які можуть давати поради щодо навчальних планів, забезпечувати обладнанням, надавати можливість для практики [1].

Загальна галузева програма охоплює декілька професій, пов'язаних між собою. Мовна підготовка у таких програмах поєднує програми для декількох суміжних спеціальностей однієї загальної галузі.

При цьому слід враховувати рівень мовної та мовленнєвої компетентності магістрантів, а також їх потреби та інтереси. Вивчаючи їх думку щодо особливостей викладання іноземної мови науково-професійного спрямування, було проведено анкетування 80 магістрантів ЧНУ природничо-математичних спеціальностей. При створенні анкети нас цікавила думка магістрантів щодо таких аспектів навчальної дисципліни „Основи наукової комунікації іноземною мовою” (“ОНКІМ”), як доцільність включення цієї дисципліни у навчальний план магістратури; співвідношення аудиторних занять до самостійної роботи; необхідне спрямування іноземної мови та види мовленнєвої діяльності; доцільність уваги граматичній структурі мови; бажані методи навчання; частотність роботи з періодичними виданнями; доцільне джерело текстів професійного спрямування; бажаний вид рубіжного контролю. Анкетування проводилося на початку та в кінці навчального року з метою порівняння думки до та після вивчення навчальної дисципліни „ОНКІМ”.

Як показало проведене дослідження, переважна більшість магістрантів вважають доцільним включення цієї дисципліни у навчальний план магістратури, при цьому на кінець навчального року відсоток респондентів, які висловилися за доцільність зріс (76,2% - 83,3%). Кількість магістрантів, яка ставила доцільність у залежність від потреб і рівня підготовки магістранта, знизилася у кінці навчального року (21,4% - 16,6%). Отже, дані факти та відсутність заперечень щодо доцільності включення цієї дисципліни свідчить про усвідомлення магістрантами необхідності вивчення іноземної мови науково-професійного спрямування.

Більшість магістрантів вважають ефективним співвідношення аудиторних занять до самостійних як 2/3 до 1/3 (59,5% - 60 %). Співвідношення 1/2 до 1/2 вважають ефективним 26,2% магістрів на початку навчального року та 36,7% - в кінці. Зростання даного показника можна пояснити, на наш погляд, готовністю деяких магістрантів працювати більше самостійно або їх більшою зайнятістю (5 курс – особисті проблеми, питання працевлаштування тощо). Незначний відсоток респондентів вважає ефективним співвідношення аудиторних занять до самостійних як 1/3 до 2/3, в кінці навчального року цей відсоток знизився ще (14,3 % - 3,3 %), що можливо свідчить про усвідомлення магістрантами ефективності саме аудиторних занять.

Переважає більшість магістрантів вважає, що їм необхідні знання іноземної мови і загального, і професійного спрямування (61,9% - 76,7%), що, очевидно, може свідчити про два аспекти: недостатній рівень підготовки щодо загальномовних знань та навичок і (або) усвідомлення необхідності удосконалення знань і умінь General English та ESP, оскільки під час наукової та професійної діяльності виникають ситуації, які потребують щоденного іншомовного спілкування. Незначній кількості магістрантів необхідна лише іноземна мова професійного спрямування (28,6% - 16,7%), що показує високий рівень мовної компетентності незначної кількості магістрантів. Їм доцільно давати більше завдань на самостійне опрацювання науково-технічної літератури, творчих завдань, доручати керівні ролі у ділових іграх та коригуючі у презентаціях проектів. Ті магістранти, які висловилися за загальне спрямування іноземної мови (9,5% - 6,7%), очевидно, мають низький рівень іншомовної компетентності і неготові до іноземної мови професійного спрямування, або не усвідомлюють значення іноземної мови у фаховій діяльності. У першому випадку їм доцільно відвідувати додаткові курси з іноземної мови, оскільки в рамках навчальної дисципліни не існує можливості працювати з низьким рівнем мовної компетентності. У другому випадку частина магістрантів усвідомила значення ESP протягом навчального року.

Більшість магістрантів вважають, що їм слід удосконалювати всі види мовленнєвої діяльності (61,9% - 43,3%), при цьому більший відсоток респондентів наголошує на говорінні та аудіюванні (28,6% - 43,3%), менший – на читанні та письмі (4,8% - 13,3%). Це свідчить про потребу удосконалення усного мовлення магістрантів.

Інтереси респондентів на боці усного обговорення загальних та спеціальних проблем (26,2% - 67%), у порівнянні з читанням та перекладом

спеціальних текстів (14,3% - 13,3%), але переважна більшість магістрантів за обидва види діяльності (66,7% - 80%), причому в кінці навчального року число прихильників обох видів зростає на фоні значного зростання відсотку за усне обговорення проблем. На наш погляд, це пов'язано з тим, що усні види роботи, як правило, динамічніші та цікавіші.

Переважна більшість магістрантів вважає доцільним приділяти увагу граматичній структурі мови (61,9% - 70%), усвідомлюючи важливість цього аспекту мови та, очевидно, бажаючи активізувати знання та уміння після декількох років перерви у вивченні іноземної мови. Достатньо помітний відсоток респондентів розглядають цю проблему в залежності від потреб та рівня підготовки магістранта (35,7% - 26,7%), і досить незначний відсоток респондентів не вважають доцільним приділяти увагу цьому аспекту мови (2,4% - 3,3%), що, можливо, свідчить про їх високий рівень мовної компетентності та довготривалої пам'яті.

Щодо методів навчання, переважна більшість магістрантів віддає перевагу дискусії, „круглому столу” (54,8% - 80%), що підтверджує перевагу усних видів роботи: обговорень, диспутів, тематичних розмов, а зростання відсотку в кінці навчального року свідчить про однозначно позитивну оцінку цього методу роботи. Презентація проектів знайшла прихильників серед незначної кількості магістрантів (9,5% - 10%), що може свідчити про складність цього виду роботи для більшої частини магістрантів або неінформованість щодо такого виду роботи.

Слід зауважити, що магістранти досить високо оцінюють роботу з пресою, оскільки значна частина вважає доцільним приділяти їй увагу на кожному занятті (30,9% - 63,3%) або раз на місяць (50% - 36,7%). Це свідчить про зацікавленість майбутніх спеціалістів іншомовними науково-фаховими періодичними виданнями.

Переважна більшість магістрантів вважає, що джерелом інформації професійного спрямування може служити як самостійний пошук, так і матеріал, підібраний викладачем (57,1% - 66,7%). Вони виступають за вдале поєднання обох джерел, що є, на нашу думку, найоптимальнішим варіантом, оскільки, викладач підходить до підбору з науково-методичної точки зору, а магістрант краще враховує свої потреби та інтереси, що є важливими факторами мотивації та ефективності навчального процесу.

Якщо на початку року магістранти не впевнені у виді рубіжного контролю, то в кінці року переважна більшість виступає за модульно-рейтинговий контроль (90%), що свідчить про дійсні переваги цього виду контролю перш за все для самого студента: систематична, послідовна,

творча робота протягом семестру високо оцінюється в кінці навчального курсу.

Підсумовуючи результати проведеного анкетування, можна зробити **висновки** про такі тенденції щодо навчальної діяльності магістрантів у вивченні навчальної дисципліни „ОНКІМ”:

1. Загалом магістранти зацікавлені у вивченні цієї навчальної дисципліни і надають перевагу співпраці з викладачем.

2. Магістранти мають недостатній рівень мовної компетентності, потребують активізації та удосконалення знань, умінь і навичок як у напрямку General English, так і ESP.

3. Усвідомлюючи необхідність займатися всіма видами МД, магістранти надають перевагу усним формам, зокрема, таким методам, яке дискусія, „круглий стіл”, не виключаючи при цьому роботу з періодичними виданнями.

4. Хоча магістранти звикли до традиційних форм контролю, вони надають перевагу кредитно-модульному контролю.

Література

1. Hinkel E. Handbook of research in second language teaching and learning. – 2011. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://books.google.com>
2. Асоціація підприємств інформаційних технологій України. Офіційний сайт АПІТУ. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://apitu.org.ua>
3. Семиноженко В. Підготовка спеціалістів ІТ-галузі. Матеріали розширеної наради з питань підготовки ІТ-спеціалістів. – Харків, 2013. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://education.unian.net/>

В статье исследовано некоторые проблемы подготовки специалистов IT-отрасли. Определено особенности иноязычной подготовки будущих специалистов IT-отрасли. Проанализировано интересы и потребности магистрантов относительно изучения профессионально-ориентированного иностранного языка.

Ключевые слова: IT-отрасль, иноязычная подготовка, англоязычная компетентность, профессионально-ориентированный иностранный язык, профессиональная компетенция .

Some problems of training IT-specialists are considered in the article. The peculiarities of foreign language training of IT-specialists are determined. Masters' interests and needs as to learning ESP are analyzed.

Key words: IT-branch, foreign language training, the English language competence, ESP, professional competence.

УДК 811.11: 378.147
К38

Л.М. Киба

СПЕЦІАЛЬНА ІНШОМОВНА ОСВІТА СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ: РАКУРСИ НАВЧАННЯ ПОЛІТКОРЕКТНОСТІ

Публікацію присвячено висвітленню питання інтегрування проблем навчання політкоректності та завдань, що поставлені перед курсом навчання розмовної англійської мови. Наведено приклади такої інтеграції на матеріалі навчальних завдань, виконаних магістрантами.

Ключові слова: спеціальна іншомовна освіта, політкоректність, комунікативні стратегії.

Багатолика і неоднозначна, як і все у сьогоднішньому світі, політкоректність – всюди, це одна з рис сучасної дійсності. Необхідність привернення у освітньому процесі уваги до такого явища сьогодення як політкоректність та залучення її основних положень у практику навчання іноземної мови зокрема є наразі **актуальним**. На жаль, на сьогодні ще немає фундаментальних праць, у яких би ця проблема знайшла належне широке висвітлення. **Метою** публікації є спроба опису досвіду інтегрування завдань, спрямованих на навчання політкоректності, в університетський курс іноземної мови як спеціальності.

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* [1].

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 б збігалися з власними інтересами, щоб уміти адаптуватися до викликів мультикультурного середовища 21 століття за умови високо розвинутих 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 та соціально-адекватно, відповідно своєї філологічної освіти та рівня магістра. Поєднання розвинутих мовленнєвих

навичок і обізнаність у причинах і наслідках соціальних подій сприяє підвищенню якості підготовки студентів, їх готовності й спроможності стати більш активними та свідомими членами суспільства.

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 [2, с. 58]. 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 [3].

Національна своєрідність мови та мовної поведінки виявляється в особливостях мовленнєвого етикету, правилах побудови дискурсу, існуванні специфічної для кожної мовної культури системи жанрів, мовних лакун і лексичних одиниць для позначення національно-специфічних реалій, у семантиці мовних одиниць та їх конотаціях [4, с. 89]. Серед національно специфічних перше місце займають мовні одиниці, що поширилися через виникнення в західному світі явища політичної коректності. Політкоректність має справу із символічними образами й корекцією мовного коду. Йдеться про декодування мови знаками антирасизму, екологізму, толерантного ставлення до національних та сексуальних меншин, боротьби зі СНІДом [5, с. 279-280].

Українська освіта не враховує поки що цю проблему при створенні галузевих освітніх стандартів та й спеціальної державної політики з виховування толерантності, яка б враховувала кращі європейські практики та наробки, в Україні наразі немає. Таким чином, у той час, коли на Заході вже є усвідомленою потреба у критичному переосмисленні політкоректності, ми ще повинні досягнути її базові цінності та норми. Сьогодні політкоректність – це обов’язкова частина мовної практики західного, в першу чергу американського, суспільства. Це явище спричинило багато змін в сучасній англійській мові. Все менш поширеними в англійськомовних країнах стають слова, що можуть так чи інакше продемонструвати зневажливе ставлення до жінки (наприклад: *Miss, stewardess*), чітко визначити расову чи національну належність (наприклад: *Blacks, Jap, Chink*), вік людини (наприклад: *old people*) тощо. Типовою є фраза “*Sure, I do not pass any judgment*”.

Департаментом освіти американського штату Нью-Йорк розіслано список “неполіткоректних” слів укладачам тестів, які протягом року постійно проводяться в початкових класах, щоб оцінити успіхи, досягнуті школярами. До переліку заборонених увійшли, зокрема, такі слова як “*dinosaur*” (відсилає до ідеї про еволюцію, а розмови про неї обурюють креаціоністів), “*dancing*” (занадто сексуальне і розпущене) і навіть “*birthday*” (свідки Ісгови не відзначають днів народжень, і цим можна завдати травми маленькому адепту). Не можна використовувати слово “бідність”, бо можна образити учня, батько якого безробітний, а таких в США зараз 8,3% населення. Не можна вимовляти слово “розлучення”, бо малюки можуть заново пережити сімейну трагедію. Не можна використовувати слово “рабство”, оскільки можна образити почуття маленьких афроамериканців. Оглядачі та лінгвісти зазначають, що така політкоректність в США уже стала нав’язливою ідеєю і може зашкодити суспільству. За словами Діни Кун з Коледжу викладачів Колумбійського університету, “якщо метою тестів є оцінка організації мислення, тоді саме найсуперечливіші терміни, тобто ті слова, які найчастіше використовуються в публічних дебатах, є тими, за якими учні і повинні оцінюватися. Якщо дітям заборонити обговорювати такі важливі теми, як бідність, еволюція, релігія і розлучення, вони ніколи не навчаться мислити і розмірковувати”.

Оскільки станом на сьогодні жоден з використовуваних підручників досконало не інтегрує мовну і культурну освіту, є необхідність пошуку, розробки та впровадження додаткових видів діяльності щодо перетворення навчання елементів політкоректності, що мають мовне вираження, у повноправний змістовий навчальний сегмент. В ідеалі, такі види діяльності у межах опанування предмету мають поєднувати автентичне використання мовних та мовленнєвих зразків з можливістю оцінювання якісних показників мовленнєвої діяльності магістрантів та рівень оволодіння магістрантами певними комунікативними стратегіями, які б дозволили їм успішно здійснювати різні види комунікативної мовленнєвої діяльності:

- сприйманням (*рецептивні стратегії*),
- продукуванням (*продуктивні стратегії*),
- інтерацією (*інтерактивні стратегії*),
- медіацією (*посередницькі стратегії*).

Теми, що вивчаються магістрантами-філологами (іншомовними) сприяють акцентуванню на сучасних «політкоректних» тенденціях у англійській мові: “*Modern Science*”, “*Living standards*”, “*The press*”, “*Society values*”, “*Woman and society*”, “*Self-actualization*”, “*Elections*”, and “*Cross-cultural communication*”. Дослідження тематичних автентичних

медіа-текстів, моніторинг Інтернет-сайтів, *case-study*, виконання навчальних проектів та навчально-творчих завдань, опанування тематичного лексичного матеріалу, аналіз власних фрагментів діалогічного і монологічного мовлення на предмет ідентифікації випадків порушення норм чи умовностей політкоректності, завдання щодо пошуку політично-коректних евфемізмів, вправлення у створенні власних зразків збагачує іншомовний вокабуляр, є своєрідним викликом, що спонукає до творчості, змушує «відчути мову на смак», досягнути її розмаїття. Наприклад, замість речення “*John Smith is a lazy student*” наразі коректніше буде сказати: “*He is energetically declined*”, замість “*The food in the University cafeteria is awful*” – “*The food in the University cafeteria is digestively challenged*”, “*You are late*” мало б звучати: “*You have a rescheduled arrival time*”, “*Stop talking*” – “*Stop being abundantly verbal*”, and the student’s homework isn’t missing, it’s “*having an out-of-notebook experience*” (надані приклади – результат виконання завдання на пошук зразків мовної толерантності для використання у типових ситуаціях, пов’язаних з навчальною діяльністю магістрантів).

У результаті виконання завдань, орієнтованих на опанування мовних засад політкоректності та медійного моніторингу змін у мовленні носіїв вивчуваної мови, знайдено досить несподівані приклади. Так, на сайтах зарубіжних університетів чи матеріалах мас-медіа *faculty of foreign languages* все частіше подається як *faculty of modern languages* (факультет сучасних мов), а *foreigner* як *newcomer, alien* ((ново)прибулий). Спостерігається відмова від використання стереотипів, які характеризують людину, на користь опису її поведінки: найбільше новинне агентство *Associated Press* у боротьбі за політкоректність оголосило курс на “відмову від використання штампів, що характеризують людину”. Так, замість “шизофреніків”, у повідомленнях з’явилися “*persons who have been diagnosed with schizophrenia*”.

В деяких площинах питання політкоректності накладаються на питання тендерної дискримінації, гендерної асиміляції чи тендерної рівності, це не залишилось поза увагою магістрантів. При презентації проекту «Гендерна рівність чи політична коректність?» було надано і такий фактичний матеріал: Міністерством праці США (*US Department of Labor*) переглянуло близько трьох тисяч з тридцяти тисяч назв професій з метою вилучення «чоловічої» морфем з таких назв. Наприклад, слова *bus boy, foreman, salesman, boom man* та *bobbin man* були відповідно замінені на *dining room attendant, supervisor, salesperson, log sorter* та *bobbin winder tender* [6, с. 94].

Як пояснюють соціологи, норми політкоректності є похідними від толерантності як світоглядного переконання. Вивчення магістрантами так званих комунікативних «ляпів», тактичних мовних помилок, промахів, минулих штамів (*communication blunders*) дало багато прикладів того, як далека ще сьогодні концепція *inclusive* або *neutral language* від широкої та глибоко свідомої практики, а політкоректність як сукупність культурно-поведінкових та мовних норм, прийнятих у суспільстві, які спрямовані на недопущення дискримінації за національною та расовою приналежністю, сексуальною орієнтацією, статевою приналежністю, віком, станом здоров'я, зовнішнім виглядом тощо: 1) президент США Барак Обама після своїх не дуже вдалих вправлянь у боулінгу, звертаючись до Джей Лено, зауважив: *"It was like Special Olympics or something"* – це зауваження є принизливим для людей з особливими потребами та обмеженими можливостями; 2) відзначаючи Медалью Свободи (посмертно) зв'язківця польського підпілля та польського уряду у вигнанні Яна Карського, завдяки якому у роки Другої світової війни було врятовано тисячі євреїв у німецьких концтаборах, Барак Обама сказав: *"Polish death camps"*, що визвало обурення, образи та несхвальні коментарі, адже табори були німецькими, тобто фашистськими, а Польща ніколи в концтаборах нікого не тримала.

У навчанні іноземної мови до відома магістрантів має обов'язково доводитись те, що при спілкуванні двох людей, політкоректність може бути так званим «понаднормовим багажем», «бар'єром» і може заважати діалогу. Коли один із співрозмовників повністю буде своєю комунікативну поведінку за правилами, а інший взагалі і поняття не має навіть про саме існування таких правил і має свій «набір», існує реальна небезпека для адекватного спілкування. І не лише на рівні двох фізичних співрозмовників.

Все ж, хоча проблеми і конфлікти сучасного заполітизованого суспільства не можна вирішити тільки за допомогою обмежень у слововживанні, якість суспільства сталого розвитку визначається багатьма чинниками та оцінюється за багатьма параметрами. До них – серед інших – відноситься і рівень освіченості суспільства, готовність та підготовленість до інтеграції у світовий простір, спроможність відповісти на виклики часу, бути готовим до якісного міжкультурного діалогу.

Література

1. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Summary of the working document. - UNESCO, Paris, 5-9 October, 1998.
2. Хаймс Д. Етнографія речі / Д. Хаймс // Новое в лінгвістике. – Вып. VII. Социолінгвістика. – 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.
4. Решетарова І. В. Засоби евфемії в масмедійному дискурсі початку XXI століття: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15 / І. В. Решетарова. – Горлівка, 2010. – 206 с.
5. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 672 с.
6. Bolinger D. Language : The Loaded Weapon / D. Bolinger. – London; NY: Longman, 1984. – 214 p.

КИБА Л.М. СПЕЦИАЛЬНОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ: РАКУРСЫ ОБУЧЕНИЯ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ.

Публикация посвящена вопросу интегрирования проблем обучения политкорректности и заданий, стоящих перед университетским курсом обучения английскому языку. Приведены примеры такой интеграции на материале выполненных магистрантами учебных заданий.

Ключевые слова: специальное иноязычное образование, политкорректность, коммуникативные стратегии.

KYBA L.M. FOREIGN LANGUAGE STUDENTS' EDUCATION: PERSPECTIVES OF TEACHING POLITICAL CORRECTNESS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASS (MASTER'S LEVEL).

The publication focuses on integrating teaching political correctness into the University course of spoken English. A survey of the possible results and samples of this integration is presented.

Key words: foreign language education, political correctness, communication strategies.

УДК 81'23

Е.И. Кротова

КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается содержание понятия коммуникативное поведение и его место в коммуникативной и языковой компетенции личности, кратко описаны его основные нормы, что позволяет квалифицировать его конкретные проявления в ситуациях общения как нормативные или ненормативные. Названы основные аспекты обучения коммуникативному поведению.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, языковая компетенция, коммуникативное поведение, нормы коммуникативного поведения.

В современной теории языковой коммуникации проблема изучения структуры личности коммуникантов является одной из наиболее актуальных и тем самым обуславливает проблему разграничения их

языковой и коммуникативной компетенции. Как справедливо замечает современный исследователь Н.Е. Кобзева: «Иноязычная подготовка в системе высшего профессионального технического образования (и не только – Е.К.) должна способствовать формированию у выпускников таких способностей, которые дадут им возможность использовать иностранный язык в качестве инструмента общения в диалоге культур, а так же средства научно-технического общения» [1].

Языковая компетенция (термин введён Н. Хомским [2]) включает прежде всего знание языка (лексикона, грамматических категорий и парадигм, фонологических компонентов, правил порождения синтаксических конструкций и предложений и т.п.) и рассматривается как важнейшее орудие порождения и восприятия речи. Именно языковая компетенция определяет языковую активность личности и является первичной по отношению к ней. В своей трактовке понятия языковой компетенции мы опираемся на синтез положений той научной дисциплины, которую, по определению её разработчиков, можно назвать «теорией овладения речью» и которая еще «молода, находится на стадии накопления материала и первоначальных обобщений» [3]. В ней выделяются лингвистическое направление (А. Н. Гвоздев, М. П. Феофанов, Е.А. Селиванова), психологическое направление (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия), психолингвистическое направление (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев), методическое (Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов). Однако понятие коммуникативного поведения как одного из компонентов коммуникативной и языковой компетентности, несмотря на активное исследование этого феномена школой И.А. Стернина и др., требует своего дальнейшего изучения, особенно в плане формирования необходимых навыков личности для осуществления межкультурного общения. Всё вышесказанное и определяет **актуальность** нашей статьи, а также вкратце очерчивает основные направления исследований в данной области.

Целью статьи является изучение сущности понятия *коммуникативное поведение* и его значимость для понимания уровня коммуникативной и языковой компетентности личности, особенно в плане межкультурного общения.

Изложение основного материала. Коммуникативная компетентность – это способность коммуникантов мобилизовать различные языковые знания (языковую компетенцию), знание паравербальных средств, ситуации, правил, конвенций и норм общения, социума, культуры для эффективного выполнения определённых коммуникативных заданий в соответствующих контекстах или ситуациях [4, с.110].

Термин *коммуникативная компетентность* введён Д. Хаймзом в значении системы знаний о правилах языковой компетенции, её процедуре, этикете, ритуале, которая отображает взаимодействие интеллектуального, социального и вербального в поведении коммуниканта [5]. Среди современных исследователей коммуникативной компетенции следует назвать работы Е. А. Быстрова, Е. И. Литневской, М. Б. Успенского, М. Р. Львова, Ф. М. Литвинко, А.А.Евграфовой и др.

В психолого-педагогической и методической литературе активно используются термины речевые (М. Т. Баранов), речемыслительные (Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Т. М. Пахнова, Л. П. Федоренко и др.), коммуникативные умения (А. Ю. Купалова, В. И. Капинос и др.), однако объем терминов четко не определен.

Одной из важных составляющих коммуникативной компетентности личности является её коммуникативное поведение. Учёные также говорят о необходимости и важности изучения и более широкого понятия коммуникативного поведения целого народа, включающего особенности общения того или иного народа в совокупности. Термин «коммуникативное поведение» впервые был использован в работе И.А. Стернина [6, с.279-282]. Он отмечает, что само это понятие в современной науке недостаточно определено, и хотя фактов проявления национальной специфики в общении того или иного народа к настоящему времени накоплено множество, однако требуют систематизации. Выделяются также основные задачи, которые необходимо решить при исследовании национального коммуникативного поведения: 1) изучение формирования научного представления о коммуникативном поведении как компоненте национального поведения лингвокультурной общности; 2) определение терминологического аппарата описания коммуникативного поведения; 3) описание основных методов и приёмов исследования коммуникативного поведения народа; 4) разработка модели описания коммуникативного поведения лингвокультурной общности; 5) определение возможности применения разработанной модели к описанию основных черт коммуникативного поведения определённой лингвокультурной общности; 6) определение дидактической ценности описания коммуникативного поведения для обучения языку как иностранному, а также переводу, формулировка основных задач, методов и формы использования описания коммуникативного поведения народа при обучении языку определённого народа.

Таким образом, *коммуникативное поведение* в наиболее общем виде может быть определено как совокупность норм и традиций общения народа. Проблема описания коммуникативного поведения народа сейчас,

в начале XXI века, значительно актуализировалась в силу ряда объективных причин:

- ✓ расширение межнациональных контактов;
- ✓ активное развитие новых антропоцентрических направлений в лингвистике, в частности и коммуникативной, поставивших в центр внимания проблему взаимосвязи языка и человека [7];
- ✓ активизация контрастивных, сравнительных и межкультурных исследований;
- ✓ усиление интереса к межкультурной коммуникации и межкультурному взаимопониманию, национальной самобытности разных народов;
- ✓ увеличение числа межэтнических конфликтов, требующих урегулирования, что в свою очередь повышает важность исследований в области межкультурной коммуникации;
- ✓ появление новых экспериментальных методов исследования (в том числе психолингвистических), эффективных при изучении коммуникативного поведения.

Коммуникативное поведение характеризуется определенными нормами, что позволяет квалифицировать его конкретные проявления в ситуациях общения как нормативные или ненормативные. С этих позиций можем говорить об:

- *общекультурных* нормах, характерных для всей лингвокультурной общности и в значительной степени отражающих общепринятые правила этикета, вежливого общения, связанных с ситуациями самого общего плана, возникающими между людьми независимо от сферы общения, возраста, статуса, сферы деятельности и т.д. Это такие стандартные ситуации, как привлечение внимания, обращение, знакомство, приветствие, прощание, извинение, комплимент, разговор по телефону, письменное сообщение, поздравление, благодарность, пожелание, утешение, сочувствие, соболезнование. Общекультурные нормы общения являются национально специфическими.

- *групповых*, которые отражают особенности общения, закрепленные культурой для определенных профессиональных, гендерных, социальных и возрастных групп, например, особенности коммуникативного поведения мужчин, женщин, юристов, врачей, детей, родителей, «гуманитариев», «технарей» и т.д.;

- *ситуативных*, обнаруживающихся в случаях, когда общение определяется конкретной экстралингвистической ситуацией. Характер таких ограничений различен, например, ограничения по статусу общающихся лиц позволяют говорить о двух разновидностях

коммуникативного поведения – вертикальном (статус выше/ниже) и горизонтальном (равный/равный). Граница между различными типами подвижна, она может нарушаться. Кроме того, здесь также наблюдается национальная специфика: так, общение мужчины и женщины в русской и украинской культурной традиции выступает как горизонтальное, а в мусульманских странах – как вертикальное общение старшего с младшим, т.е. у мусульман оно является намного более вертикальным, чем у славян и т.д.

- индивидуальных, отражающих индивидуальную культуру и коммуникативный опыт индивида и представляющих собой личностное усвоение общекультурных и ситуативных коммуникативных норм, проявляющихся в языковой личности.

Наука о коммуникативном поведении имеет в своей структуре три основных аспекта: *теоретический*, *описательный* (конкретное описание коммуникативного поведения того или иного народа) и *объяснительный* (объяснение выявленных закономерностей и особенностей национального коммуникативного поведения) [8, с. 281]. Правила коммуникативного поведения, как правило, усваиваются параллельно с процессом формирования собственно языковых навыков в процессе обучения языку, переводу, поскольку это такой же важный аспект лингвистического обучения, как и другие, например, обучение чтению, письму, говорению, пониманию и переводу. При этом следует отметить, что обучать коммуникативному поведению необходимо в полном объеме (например, переводчик должен понимать коммуникативное поведение страны изучаемого языка), для чего необходим целесообразный дидактический отбор материала. Очевидным является тот факт, что обучение коммуникативному поведению необходимо производить прежде всего в стандартных коммуникативных ситуациях (речевой этикет), а также в тех коммуникативных сферах, где реализация тех или иных норм связана с понятием вежливого, статусного общения. Необходимо также обучать национально-специфическим приёмам аргументации и убеждения [9]. В отношении невербальных средств также необходима специальная работа – это обучение пальцевому счёту, жестовым изображениям цифр на расстоянии, жестам привлечения внимания и некоторым побудительным жестам (например, остановка такси и т.д.), регулировка дистанции и физических контактов, контакт взглядов т.п. Остальные невербальные средства могут быть усвоены рецептивно. Необходимо также обратить внимание студентов на этикетное, культурное невербальное поведение, чтобы научить их избегать неадекватного или оскорбительного для другого народа невербального поведения. В современной лингводидактике

выделяются следующие способности и навыки, которые должны формироваться во время изучения культурных стереотипов, важных для понимания коммуникативного поведения: 1) способность описать образец или приписать его субкультуре, для которой он является типичным; 2) способность узнать образец в факте поведения; 3) способность объяснить образец с точки зрения его функционального отношения к другим образцам или с причинной точки зрения; 4) способность предусмотреть возможную реакцию на конкретную (данную) ситуацию; 5) способность выбрать общественно одобряемый образец; 6) способность оценить факты, приведённые в качестве дескриптивной генерализации (т.е. обобщение); 7) способность продемонстрировать или описать метод анализа или синтеза; 8) способность выбрать описание знания, необходимого для обычной человеческой потребности [8, с. 282]. Все эти навыки относятся к рецептивной сфере, но они могут быть отработаны, проверены и оценены, поэтому и имеют, несомненно, дидактическую значимость.

Таким образом, коммуникативное поведение, в целом является прежде всего активным, а также коммуникативным страноведением, и как таковое подлежит изучению в процессе профессиональной подготовки будущего филолога или переводчика.

Литература

1. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку [Текст] / Н. А. Кобзева // Молодой ученый. – 2011. – №3. Т.2. – С. 118-121; [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/26/2790/>
2. Хомский Н. Язык и мышление / Н.Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.
3. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1975.
4. Селіванова О.О. Основи теорії мовної комунікації. – Черкаси, 2011. – 350 с.
5. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1985.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
8. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung*. Halle, 1989, S.279-282
9. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура речи. – М., 1989.

Кретова О.І. КОМУНІКАТИВНА ПОВЕДІНКА ЯК АСПЕКТ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.

У статті досліджується зміст поняття комунікативна поведінка та її місце в комунікативній і мовній компетенції особистості, стисло описані його

основні норми, що дозволяє кваліфікувати його конкретні прояви в ситуаціях спілкування як нормативні чи ненормативні. Названі основні аспекти навчання комунікативній поведінці.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мовна компетентність, комунікативна поведінка, норми комунікативної поведінки.

Kretova O.I. COMMUNICATIVE BEHAVIOR COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN ASPECT OF PERSONALITY.

The article considers the content of the concept communicative behavior and its place in the communicative language competence and personality are briefly described its basic rules, which qualifies its concrete manifestations in everyday situations as normative or non-regulatory. Named the major aspects of learning communicative behaviors.

Key words: communicative competence, linguistic competence, communicative behavior, norms of communicative behavior.

УДК 378.147

О. С. Афанасьєва

СУТНІСТЬ ТА УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглянуто доцільність використання технології розвитку критичного мислення у вищій школі як засобу формування умінь та якостей майбутніх учителів зарубіжної літератури, зазначених у нормативних документах про освіту. Проаналізовано сутність та ознаки критичного мислення, його компоненти та найважливіші вміння, які забезпечують виконання дій, характерних для критичного мислення. Наведено педагогічні умови ефективного застосування технології критичного мислення.

Ключові слова: критичне мислення, рефлексивне мислення, педагогічні умови, пізнавальний інтерес.

Актуальність. Огляд нормативних документів про освіту свідчить про те, що її модернізація і вдосконалення з метою виховання висококваліфікованих, духовно багатих професіоналів нової генерації є одним з пріоритетних напрямів на сучасному етапі розвитку України. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті окреслено необхідність виховувати громадян, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави. У Концепції літературної освіти йдеться про більш конкретні уміння, яких учень повинен набути у процесі навчання. Серед них доцільно перелічити такі:

- ✓ підвищення рівня загальної культури;

- ✓ формування естетичного смаку, здатності розрізняти й оцінювати художні явища, протистояти низьковартісній масовій культурі;
- ✓ формування творчих здібностей, уяви, самостійного мислення;
- ✓ розвиток естетичних емоцій та почуттів, зв'язного мовлення, вміння аргументовано, розлого й образно висловлювати власні думки, судження, оцінки;
- ✓ сприяння моральному самовизначенню молодій людині, виробленню в неї активної життєвої позиції на основі гуманістичних цінностей та ідеалів, прагнення до самостійного пошуку, духовного самовдосконалення [1].

Немає потреби доводити, наскільки усі ці вміння є універсальними, а відтак актуальними не лише для випускників шкіл, а й для молодих фахівців будь-якого напрямку підготовки, у першу чергу для майбутніх учителів зарубіжної літератури. Лише молодий професіонал, у якого наявний високий рівень володіння цими вміннями, зможе сформувати їх у школярів у процесі професійної діяльності. Окрім згаданих аспектів, необхідно брати до уваги і мінливі умови економічних відносин, процеси інтеграції та глобалізації освіти, зростаючу інформатизацію суспільства, які вимагають від конкурентоспроможного молодого фахівця ще й здатності аналізувати проблеми, розставляти пріоритети, самостійно та зважено приймати рішення. Одним із факторів формування особистості, яка володіла б такими характеристиками, є розвиток критичного мислення (далі – КМ).

Аналіз останніх досліджень. Дослідженню явища КМ присвячено праці багатьох науковців. Принципи та закономірності функціонування КМ в контексті загальних розумових здібностей розглядали В. Біблер, Д. Вількєєв, Дж. Гілфорд, З. Калмикова, І. Лернер, О. Лук, О. Матюшкін, С. Рубінштейн, Б. Теплов, В. Шубинський та ін. Вивчення умов, шляхів формування критичності у школярів різних вікових груп висвітлене в дисертаційних дослідженнях А. Байрамова, С. Векслера, Д. Джумалієвої, В. Коневої, В. Синельнікова та ін. Дослідженню особливостей формування КМ у процесі вивчення конкретних дисциплін присвячені наукові праці І. Бондарчука, С. Терно (всесвітня історія), В. Берези (англійська мова), І. Хроменко (зарубіжна література) та ін. Використання інформаційних технологій як засобів формування КМ у студентів ВНЗ обґрунтовано у дисертаційному дослідженні Т. Хачумян. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що критичне мислення було переважно предметом досліджень учених-психологів. Звертає на себе увагу також той факт, що практично не розробленими залишилися питання формування КМ у студентів вищих навчальних закладів [2, с. 1-2], зокрема у майбутніх учителів зарубіжної літератури.

Мета. Метою цієї статті є вивчення сутності КМ, аналіз його характерних рис та компонентів, з'ясування педагогічних умов, які сприяють розвитку специфічних для КМ вмінь у контексті формування необхідних якостей особистості майбутніх вчителів зарубіжної літератури.

Виклад основного матеріалу. Оскільки КМ є комплексним явищем, у науковій літературі наявні дефініції, які висвітлюють різні аспекти цього феномену. Розглянемо деякі з них. І. Бондарчук називає критичним такий тип мислення людини, «який спрямований на самостійне розв'язання нею конкретної пізнавальної чи життєвої проблеми через її всебічний розгляд на основі різних джерел інформації, визначення шляхів розв'язання цієї проблеми, їх оцінювання й обґрунтований вибір одного з них з постійною рефлексією та корекцією власної мисленнєвої діяльності» [3, с. 89].

З точки зору Т. Хачумян, КМ – це особливий вид мислительної діяльності, характерними ознаками якого є: вироблення стратегій прийняття правильних рішень у розв'язанні будь-яких завдань на основі здобуття, аналізу, опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, перевірочних, контролюючих, оцінних), які виконуються стосовно будь-якого об'єкта чи явища, зокрема і власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок та поглядів, вияв власної позиції, об'єктивне оцінювання процесу і результатів як своєї, так і сторонньої діяльності [2, с. 6].

Д. Браун і Д. Вуд розглядають КМ як розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на вирішенні того, у що вірити і що робити. КМ, на їхній погляд, – це пошук здорового глузду: як міркувати об'єктивно і діяти логічно з урахуванням як своєї точки зору, так й інших думок, уміння відмовитися від власних упереджень [цит. за: 4, с. 5].

На думку В. Макаренко та О. Туманцової, КМ – це «здатність людини чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію; логічно побудувати свої думки, навести переконливу аргу-ментацію; здатність мислити мобільно, обирати єдино вірне розв'язання проблеми; бути відкритим до сприйняття думок інших і одночасно принциповим у відстоюванні своєї позиції» [5, с. 13].

Проаналізувавши наведені дефініції, цілком погоджуємось з Д. Клустером, який серед основних ознак КМ називає такі:

1. КМ є мисленням самостійним. Коли заняття будується на принципах КМ, кожний формулює свої ідеї, оцінки і переконання незалежно від інших. Ніхто не може думати критично за нас, ми робимо це винятково самостійно. Отже, мислення стає критичним лише тоді, коли воно має індивідуальний характер.

2. Інформація є відправним, але аж ніяк не кінцевим пунктом КМ. Щоб породити вагому думку, потрібно переробити гору «сировини» – фактів, ідей, текстів, теорій, даних тощо. У своїй пізнавальній діяльності учням й вчителям варто піддавати кожний новий факт критичному обмірковуванню. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання набуває індивідуальності, стає осмисленим, безупинним і продуктивним.

3. КМ починається з формулювання запитань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. Американський філософ і педагог Дж. Дьюї стверджував, що КМ виникає тоді, коли учні починають займатися конкретною проблемою, оскільки фокусування на проблемах стимулює природну допитливість учнів і спонукає їх до критичного мислення. Завдяки КМ навчання з рутинної «школярської» роботи перетворюється в цілеспрямовану, змістовну діяльність, у ході якої учні проробляють реальну інтелектуальну роботу і розв'язують реальні життєві проблеми.

4. КМ прагне до переконливої аргументації. Критично мисляча людина знаходить власний розв'язок проблеми і підкріплює це рішення розумними, обґрунтованими доводами. Вона також усвідомлює, що можливі й інші розв'язання цієї ж проблеми, і намагається довести, що обране нею рішення є логічнішим і раціональнішим за інші.

5. КМ є мисленням соціальним. Будь-яка думка перевіряється та відшліфовується, якщо її обговорюють з іншими. Коли ми сперечаємося, читаємо, обговорюємо, заперечуємо й обмінюємося думками з іншими людьми, ми уточнюємо і поглиблюємо свою власну позицію. Критичний мислитель працює в певному співтоваристві й вирішує ширші завдання, ніж конструювання власної особистості [цит. за: 4, с. 5-7].

Узагальнюючи ознаки та прояви КМ, С. Терно рекомендує прагнути до формування таких якостей особистості, володіння якими полегшувало б процес застосування КМ:

- синтетичне мислення (тобто уміння бачити зв'язки, які безпосередньо не спостерігаються);
- уміння ставити під сумнів сталі принципи та ідеї;
- обдумана ризикованість;
- терпиме ставлення до своїх та чужих помилок;
- пошук проблем, які вимагають творчих зусиль;
- уміння визначати та перевизначати проблеми [6, 7];
- готовність до планування;
- гнучкість;
- наполегливість;
- усвідомлення;
- пошук компромісних рішень [4, с. 8].

Розвиток таких якостей можливий при дотриманні відповідних педагогічних умов та виконанні завдань, спрямованих на формування відповідних вмінь. Розглянемо детальніше ці вміння та умови.

Проаналізувавши необхідні для ефективного КМ вміння, Т. Хачумян починає з класифікації компонентів КМ, серед яких вона називає мотиваційний, змістовий, інтелектуально-процесуальний та емоційно-вольовий компоненти. На думку дослідниці, основним у структурі КМ є інтелектуально-процесуальний компонент – сукупність специфічних умінь, навичок та прийомів, які забезпечують виконання дій, характерних для критичного мислення. У складі цього компоненту визначено найістотніші вміння, які об'єднано в три групи: інформаційно-гностичні, контрольно-рефлексивні, дослідницькі вміння. В основу групи інформаційно-гностичних умінь покладено вміння здобувати й опрацьовувати інформацію, використовувати її для розв'язання поставлених завдань, для набуття нових знань; в основу групи контрольно-рефлексивних умінь покладено вміння контролювати та оцінювати процес і результати діяльності, як власної, так і сторонньої; в основу групи дослідницьких умінь – вміння використовувати науково-дослідницькі методи для вирішення поставлених завдань [2, с. 6].

Як відомо, ефективне формування будь-яких умінь залежить від сприятливих педагогічних умов. Досліджуючи педагогічні умови формування КМ, В. Береза приходиться до висновку, що найважливішими є такі:

1. Соціологізація едукації особистості. Студенти у своєму соціальному розвитку знаходяться на етапі кінцевого становлення таких особистісних характеристик, які дозволяють їм усвідомити себе в процесі спілкування з іншими: бути самокритичними, толерантними, уміти сприймати критику, слухати інших, співпрацювати, не бути агресивними тощо. Тому важливою педагогічною умовою формування їхнього КМ є створення атмосфери зацікавленості та доброзичливої співпраці в процесі навчання, активне їх залучення до парної і групової роботи. Крім того, у процесі соціалізації в студентів формується така риса особистості, як соціальна відповідальність, яка виявляється у самостійній, тобто внутрішньо детермінованій творчій участі в різних сферах життєдіяльності суспільства.

2. Демократичний характер педагогічного спілкування і свобода слова. Досягнення у навчальному процесі демократичних стосунків між більшістю і меншістю при обговоренні певної проблеми є дієвим гарантом існування КМ. Та обставина, що студенти є особливо активними й чутливими до будь-яких недемократичних проявів у навчальному процесі доводить важливість перетворення спілкування в аудиторії в лабораторію демократичного діалогу й демократичного суспільства. У процесі едукації важливо навчати демократії, а не лише її згадувати й обговорювати.

3. Самостійність та індивідуальність мислення. Уже починаючи з дитячих років, особистість слід привчати формулювати свої думки, оцінкові судження, переконання незалежно від інших, самостійно. Необхідним фактором самостійності мислення, його індивідуальності є флективність і адаптація до нових умов ситуації, толерантність до інших думок.

4. Розвиток пізнавального інтересу. Допитливість є притаманною рисою молодого покоління. Доведено, що домінантними потребами студентів університетів є пізнавальна та комунікативна потреби, причому необхідним є їх поєднання, в результаті чого у молоді формується стійкий пізнавальний інтерес, що визначає їхнє позитивне ставлення до навчально-виховного процесу. Педагоги наголошують на необхідності розвитку пізнавального інтересу студентів, дослідницької поведінки і прагнення до творчого пізнання, тобто до оволодіння існуючими знаннями і синтезу нових знань. З цієї метою необхідно включати до навчального процесу творчі завдання, які вимагають від студентів висунення самостійних гіпотез, рішень та умовиводів. Але справжній пізнавальний процес характеризується намаганням людини, яка його здійснює, розв'язувати пізнавальні проблеми й відповідати на запитання, які виникають в силу її власних інтересів і потреб [7, с. 102].

Висновки. Таким чином, можна впевнено стверджувати, що технологія навчання критичного мислення надзвичайно актуальна в умовах модернізації освіти України на усіх рівнях, особливо у вищій школі. Характерними ознаками КМ є самостійність, соціальність, рефлексивність, гнучкість, логічність, мобільність, толерантність і водночас принциповість, об'єктивність, комплексний підхід до розв'язання проблеми тощо. Розвиток КМ (а саме інформаційно-гностичних, контрольних-рефлексивних, дослідницьких вмінь) відбувається найбільш ефективно при дотриманні педагогічних умов соціологізації освіти, демократичного характеру педагогічного спілкування, самостійності та індивідуальності мислення, розвитку пізнавального інтересу. Якісне опанування технології КМ, у свою чергу, сприяє формуванню якостей особистості, які концептуально близькі окресленим у нормативних документах про освіту. Відтак, подальші дослідження у напрямку впровадження технології КМ у вищій школі (зокрема поєднання КМ з іншими ефективними технологіями, розробка предметно-специфічних завдань з урахуванням КМ тощо) є надзвичайно перспективними.

Література

1. Наказ МОН № 58 «Про затвердження Концепції літературної освіти» від 26.01.2011 р. [Електронний ресурс]: режим доступу до сторінки: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/

2. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. І. Хачумян. – Харків, 2005. – 18 с.
3. Бондарук І. П. Методика розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання всесвітньої історії / І. П. Бондарук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: [збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини] / [ред. кол. Н. С. Побірченко (гол. ред.) та інші]. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2011. – Вип. 39 – Частина 2. – С. 88–95.
4. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С. О. Терно: [посібник для вчителя]. — Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. — 70 с.
5. Макаренко В. М. Як опанувати технологію формування критичного мислення // В. М. Макаренко, О. О. Туманцова. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2008. — 96 с. (Серія: «Педагогічні інновації. Майстерня».)
6. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії / С. О. Терно // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №4. – Бердянськ: БДПУ, 2008. – С. 5 – 13.
7. Береза В. О. Критичне мислення студентів: психолого-педагогічні умови формування / В. О. Береза // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць /Ред.кол. О.Г.Мороз , Н.В.Гузій (відповідальні редактори.) та ін. – Вип.7 (17). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – С. 99– 104.

АФАНАСЬЕВА О. С. СУЩНОСТЬ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассмотрена целесообразность использования технологии критического мышления в высшей школе как средства формирования умений и качеств будущих учителей зарубежной литературы, указанных в нормативных документах об образовании. Проанализированы сущность и признаки критического мышления, его компоненты и умения, обеспечивающие выполнение действий, характерных для критического мышления. Приведены педагогические условия эффективного применения технологии критического мышления.

***Ключевые слова:** критическое мышление, рефлексивное мышление, педагогические условия, познавательный интерес.*

AFANASIEVA O. S. THE ESSENCE OF CRITICAL THINKING AND PEDAGOGIC CONDITIONS OF TEACHING FUTURE INSTRUCTORS OF FOREIGN LITERATURE TO THINK CRITICALLY

The article aims to assess the viability of using critical thinking in higher education as a tool of shaping skills and capacities of future teachers of foreign literature,

delineated in the governing documents on education. The essence and peculiar characteristics of critical thinking are analyzed, as well as its components and skills providing actualization of critical thinking. The article also focuses on pedagogic conditions of putting critical thinking technique into effect.

***Key words:** critical thinking, reflexive thinking, pedagogic conditions, cognition interest.*

УДК 378.147:811.111

О.М. Дячкова

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРОТИПОЖЕЖНОЇ БЕЗПЕКИ

У статті розглянуто та проаналізовано поняття «сутність і структура іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з протипожежної безпеки», погляди дидактів, психологів та лінгводидактів на це поняття.

***Ключові слова:** компетенція, компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, міжкультурне професійно-спрямоване спілкування, фахівець з протипожежної безпеки.*

Актуальність. В умовах інтеграції України в світовий простір та активного співробітництва нашої держави з зарубіжними країнами посилюється необхідність підготовки фахівців різного професійного спрямування, професіоналізм яких залежить від рівня та якості іншомовної комунікативної компетентності особистості готової до професійно-ділового спілкування на міжкультурному рівні.

У контексті світових тенденцій українська система освіти визначає нове бачення розвитку сучасної вищої школи – переорієнтацію на формування у майбутніх фахівців загальних професійно-значимих компетентностей поряд з спеціально професійними компетентностями. Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців стала однією із важливих складових сучасної вищої освіти і передбачає отримання знань з іноземної мови, необхідних для задоволення професійних потреб, здійснення полікультурного діалогу, налагодження ділової комунікації й виконання професійної діяльності в умовах іншомовного середовища. Отже, формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з протипожежної безпеки є актуальною проблемою сьогодення.

Аналіз останніх досліджень. У зв'язку з розвитком міжнародних контактів і сфер співробітництва проблема поліпшення комунікативної

іншомовної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей у вищих навчальних закладах посідає особливе місце в наукових дослідженнях. Специфіку формування та розвитку комунікативної компетентності аналізують Н. Бібік, Н. Гез, І. Гудзик, І. Зимня та інші вчені. Дослідження професійної іншомовної освіти студіювали С. Барішнікова, І. Зимня, І. Секрет, В. Тенішева, Х. Діхуа, Дж. Боуден. Сутність та структуру іншомовної професійної комунікативної компетентності з'ясували А. Андрієнко, А. Петрова, Н. Пруднікова, Л. Ступіна, Д. Хаймз, Д. Равен. Аналіз теоретичних джерел дає підстави стверджувати, що проблема іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з протипожежної безпеки досліджена донині недостатньо та не поставала предметом системного наукового пошуку в Україні.

Метою дослідження є розкриття сутності і структури іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з протипожежної безпеки. Для досягнення мети дослідження сформульовано такі *основні завдання*:

- з'ясувати сутність головних понять нашого дослідження;
- розглянути структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з протипожежної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Ретельне опрацювання наукової літератури за напрямом дослідження свідчить про те, що існують різні визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність».

Поняття «компетентність» розглядається (О. Овчарук, А. Петрова, Л. Ступіна, А. Хуторський) як інтегративна якість особистості, яка передбачає володіння людиною певною компетенцією. Компетенція, в свою чергу, характеризує не лише знання людини у певній галузі і здатності їх застосовувати, а й комплексний ресурс особистості, який забезпечує ефективну діяльність у професійній сфері.

З'ясування значення терміна «компетентність» дає змогу розкрити сутність та специфіку ще одного поняття — «іншомовна компетентність», яке тісно пов'язане з комунікативним аспектом. Саме комунікативний компонент є основою для формування іншомовної компетентності.

Таким чином, «іншомовна комунікативна компетентність» розглядається як здатність і готовність до іншомовного спілкування, уміння досягати взаєморозуміння в процесі спілкування, яке дає змогу людині реалізувати себе в конкретних ситуаціях трудової діяльності.

Іншомовна комунікативна компетентність має складну багатокомпонентну структуру. Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, комунікативні мовні компетенції

визначаються як такі, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. До кожного з цих компонентів входять, зокрема, знання, уміння і навички. Лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації [3].

Іншомовна комунікативна компетентність — це спроможність майбутнього фахівця здійснювати міжкультурне професійно спрямоване спілкування, взаємодіяти з носіями іншої культури, створювати позитивний настрій у спілкуванні між комунікантами, вибирати комунікативні цілеспрямовані способи вербальної і невербальної поведінки, спираючись на знання про науку і культуру інших народів в рамках полілогу культур; зберігати самоідентифікацію в умовах міжнародної інтеграції та мобільності [1].

А. Андрієнко вважає, що структурно-змістова модель іншомовної комунікативної компетентності складається з таких ключових компетенцій: лінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, соціокультурної, прагматичної (соціальної), лінгвопрофесійної, соціально-інформаційної, соціально-політичної, персональної (особистої, індивідуальної).

С. Козак розглядає іншомовну комунікативну компетентність як професійно важливу рису особистості майбутніх фахівців і виокремлює чотири головні компоненти: лінгвістичний, соціокультурний, стратегічний, професійний [5].

Л. Ступіна презентує поняття іншомовної комунікативної компетентності як складову професійної кваліфікації, яка полягає у здатності до іншомовного міжкультурного розуміння та вміння правильно використовувати іноземну мову в різних соціально визначених ситуаціях [8].

З іншого боку, іншомовна комунікативна компетентність постає як здатність до вільного і адекватного спілкування відповідно до соціально-мовленнєвих та професійно-орієнтованих ситуацій, використовуючи теоретичні знання та навички, що виконують інформаційно-комунікативну функцію спілкування за допомогою засобів іноземної мови [7].

Успішність професійної діяльності майбутніх фахівців різних галузей визначається рівнем їх іншомовної комунікативної компетенції. В. Тенішева вводить поняття іншомовної компоненти, як невід'ємної складової, що

забезпечує професійну впевненість, стійкість та наполегливість в умовах іншомовного спілкування [9].

У формуванні іншомовної комунікативної компетентності необхідно враховувати такі її компоненти:

1. Мовну компетентність, що передбачає блок знань, умінь і навичок, потрібних для здійснення іншомовної комунікації у різних сферах спілкування;

2. Соціокультурну компетентність, яка включає в себе знання особливостей національного мовленнєвого етикету і невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організовувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації.

3. Міжкультурну компетентність, яка обумовлює здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури; культурну чутливість і здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; здатність виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації; здатність долати стереотипи у стосунках.

4. Професійну компетентність, яка розглядається як поглиблені знання, характеристика якості підготовки майбутнього фахівця, потенціал ефективності трудової діяльності.

Сформованість іншомовної комунікативної компетентності цілком залежить від інтегрованого володіння мовною, соціокультурною, міжкультурною та професійною компетентностями. Усі складові потрібно враховувати та розвивати однаково цілеспрямовано. Ефективність та результативність роботи з формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця з протипожежної безпеки визначається рівнем сформованості перерахованих компонентів.

Висновки. Невід’ємною частиною вищої професійної освіти є розвиток та удосконалення іншомовної комунікативної компетентності водночас з формуванням професійної компетентності за основним напрямом діяльності.

Іноземна мова — це не лише мова міжнародного спілкування, а й засіб професійно-особистісного розвитку в процесі освіти у вищих навчальних закладах. Економічна, політична та соціокультурна ситуації сьогодення вимагають від майбутніх фахівців різного професійного спрямування знання принаймні однієї іноземної мови.

Іншомовна комунікативна компетентність майбутніх фахівців з протипожежного захисту дасть змогу знайомитися з новітніми досягненнями в своїй професійній сфері, повноцінно працювати з закордонними джерелами, вивчати нові світові технології, тенденції в науці, техніці, налагоджувати контакти з закордонними партнерами у процесі професійної діяльності. Таким чином, головною метою навчання іноземної мови майбутнього фахівця є формування, розвиток і вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності, що дасть змогу фахівцю увійти у професійне світове суспільство та дозволить успішно функціонувати в ньому.

Отже, іншомовну комунікативну компетентність можна вважати важливим компонентом професійної компетентності майбутніх фахівців з протипожежного захисту. У майбутніх фахівців з протипожежного захисту слід формувати комунікативні якості у партнерському співробітництві, прагненню до налагодження і підтримки продуктивних та ефективних взаємовідношень. Для спілкування з іноземними колегами слід мати достатній обсяг тезауруса, навички усного мовлення, навички спілкування іноземною мовою. Іншими словами, мова йде про формування у майбутніх фахівців з протипожежної безпеки іншомовної комунікативної компетентності, під якою ми розуміємо вміння співвідносити мовні засоби з конкретними сферами, ситуаціями, умовами спілкування.

Література

1. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.С. Андриенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
2. Барышникова С.Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.Н. Барышникова. – Саратов, 2005. – 22 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання, доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. Режим доступа к журн.: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

5. Козак С.В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.В. Козак. – Одеса, 2001. – 24 с.
6. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // 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. 15-24.
7. Прудникова Н.Н. Педагогическая технология формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Прудникова. – Саратов, 2007. 231 с.
8. Ступина Л.Г. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности морских специалистов в учебном комплексе “морской лицей - морской вуз: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л.Г. Ступина. – Калининград, 2012. – 27 с.
9. Тенишева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. на соискание уч. степени д. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.Ф. Тенишева. – М., 2008. – 44 с.

ДЯЧКОВА О.М. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОТИВОПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В статье рассмотрено и проанализировано понятие «сущность и структура иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов по противопожарной безопасности», взгляды дидактов, психологов и лингводидактов на это понятие.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, межкультурная профессионально-ориентированная коммуникация, специалист по противопожарной безопасности.*

DIACHKOVA O.M. ESSENCE AND STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF FIRE SAFETY

The notion of “essence and structure of foreign language communicative competence of future specialists of fire safety” is considered and analyzed in the article. Points of view of different researches to this term are also studied.

Key words: *competency, competence, foreign language communicative competence, intercultural professionally oriented communication, specialist of fire safety.*

УДК 37(73)+37(477)

О.В. Моїсєєва

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ УЧНЯ

У статті робиться спроба визначити інтерактивне навчання, як конкретну форму організації пізнавальної діяльності, проаналізувати необхідність впровадження інтерактивних технологій навчання в школах, виявити позитивні сторони засвоєння учнями матеріалу та успішне становлення учня як особистості завдяки використанню інтерактивного навчання.

Ключові слова: навчання, інтерактивні методики, інтерактивне навчання, навчальний процес, колектив.

Реформування освіти вимагає впровадження сучасних педагогічних технологій. Тому для науковців та вчителів актуальним залишається питання, як викладати і вчити, як вчити і вчитися, щоб зробити ефективним процес навчання. У центрі уваги сучасної освіти повинні бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльність школяра. Впровадження інтерактивних методик у викладання дисциплін дозволяє докорінно змінити навчання школярів.

Зміни, які відбуваються в житті суспільства, вимагають перегляду основних цілей і призначення сучасної освіти. Знижується функціональна значимість і привабливість традиційної організації навчання; передача «готових» знань від учителя до учня перестає бути основним завданням навчального процесу. Формуються сучасні уявлення про фундаментальність освіти, отримавши яку, людина здатна самостійно працювати, вчитися і переучуватися. Сучасні психологи і педагоги готові створювати і реалізовувати особистісний підхід до учня, як один з принципів організації навчально-виховної роботи. Зміна мети освіти повністю переорієнтує процес навчання на особистість дитини – його гуманізацію, загальнорозвиваючий характер. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає організацію навчання, яке ґрунтується на глибокій повазі до особистості вихованця, врахування особливостей його індивідуального розвитку, відношення до учня, як до відповідального суб'єкту навчально-виховної взаємодії.

Сьогодні вже неможливо навчати предмету традиційно, коли головним у навчальному процесі є вчитель, а учні мовчки сприймають матеріал, слухають пояснення вчителя або відповідають на уроках; отримують оцінки за ті знання та навички, які придбали в процесі навчання. Необхідно навчити дитину критично мислити, вирішувати складні завдання

шляхом аналізу обставин і певної інформації, зважувати і враховувати думки, приймати адекватні рішення, дискутувати, ефективно спілкуватися з іншими людьми. Впровадження інтерактивних методик у викладання дисциплін дозволяє повністю змінити ставлення до дитини в процесі навчання, перетворивши її з об'єкта навчання в суб'єкт. Учень стає співавтором уроку, семінарського заняття і т.п. Актуальність питання інтерактивних технологій базується на інтенсивному технологічному прогресі, який здатний спростити і сприяти процесу навчання школярів.

Надалі тривають дискусії щодо непристосованості сьогоденної освіти до вимог часу. Найчастішим закидом у бік освіти є той, який стосується пасивності: учень/слухач (незалежно від віку) повинен сприймати знання у формі, поданій йому вчителем, і в такий самий спосіб повинен їх відтворити під час іспиту. Звідси, і домінування традиційного способу переказування знань методами, які подають знання, лекціями. Очевидно, організаторів цього традиційного способу навчання найменше цікавить те, що діється після здачі екзамену. Чи випускник уміє користуватися отриманими знаннями, чи є творчим, чи вміє спостерігати, аналізувати, розв'язувати проблеми, чи вміє співпрацювати з іншими людьми? Відповіддю на поставлену таким чином проблему є інтерактивні методи (inter – «між»), в яких наявні вже два важливі елементи: активність та співпраця.

Проблему впровадження інтерактивного навчання досліджували вітчизняні та зарубіжні методисти: М.В. Кларін [4], О.І. Пометун і Л.В. Пироженко [6] , О. І. Когут [5] та інші, які стверджували, що інтерактивна світа є важливим елементом для навчання і розвитку школярів. Слово “інтерактив” запозичене з англійської мови (“interact”, де “inter” – взаємний і “act” – діяти). Таким чином, “інтерактивний” – здатний до взаємодії та діалогу [7] . Інтерактивне навчання – це така форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити необхідні, комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність і розумову здатність. Особливість інтерактивних технологій навчання полягає в тому, що навчальний процес здійснюється в умовах постійної, активної взаємодії всіх учасників навчання. Аналізуючи свої дії та дії інших учасників, учні змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння. Тому можна говорити про інтерактивні методи не тільки як про засіб покращення навчання, але і як про засіб посилення виховного впливу.

Інтерактивне навчання є різновидом взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними в процесі навчання та чітко розуміють, чим вони повинні займатися, активно аналізують і здійснюють те, що знають. Організація інтерактивного навчання в школі передбачає моделювання

життєвих, повсякденних ситуацій, використання рольових ігор, пошук вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації і т.д. Завдяки інтерактивному навчанню у школярів формуються навички та вміння, інтерактивне навчання сприяє створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дозволяє педагогу стати авторитетним наставником учнівського колективу. Використовуючи інтерактивне навчання, учні стають демократичними, толерантно спілкуються між собою та з іншими людьми, починають критично мислити, самостійно приймати рішення.

Інтерактивне навчання не є абсолютно новим видом взаємодії, адже подібні підходи до навчання почали застосовувати досить давно, а протягом короткого часу на початку радянської педагогіки були досить поширені в школі (лабораторне та бригадне навчання). Ідея бригадно-лабораторної форми навчання мала назву “бригадно-лабораторний метод”. Ця форма роботи стала надто популярною і поступово перетворилася в універсальну форму організації навчального процесу. Основною навчальною одиницею учнів, які вивчають матеріал і виконують завдання, була бригада (група, ланка). Керував такою групою бригадир, якого обирали з-поміж себе самі учні. Робота в групах (бригадах) організовувалася за різними варіантами: порівнювалися результати різних завдань; колективно обговорювався однаковий матеріал, де лише одне питання відрізнялось. Це спонукало до жвавої дискусії, оскільки кожна група мала новий для себе матеріал. Потім порівнювалися результати, отримані групами. Таким чином, інтерактивне навчання – це така форма організації навчання, в ході якого вчитель і учні знаходяться в постійній і активній взаємодії. На наш погляд, вдало суть інтерактивного навчання відображена у визначенні

О. Пометун і Л. Пироженко: “Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається в умовах постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це спільне навчання (колективне, групове навчання у співпраці)...” [6, с. 7].

Так само вчені відзначають, що сильною стороною інтерактивних методів навчання є підвищення “ККД” процесу засвоєння інформації. За даними американських вчених інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу в порівнянні з іншими видами навчальної діяльності. Так, запам’ятовування лекції збільшується на 5 %, читання на 10 %, відео / аудіо матеріалів на 20 %, демонстрації на 30 %, дискусії на 50 %, практики на 75 %, навчання інших / застосування отриманих знань відразу ж на 90 % [6, с. 9]. Як бачимо, відносно пасивні методи навчання (коли учень лише засвоює і відтворює інформацію) мають рівень ефективності нижче, ніж активні та інтерактивні.

При інтерактивному навчанні учень перетворюється з об’єкта в суб’єкт навчання; він відчуває себе активним учасником подій, а також

власної освіти та розвитку (це особливо важливо для старшокласників). Саме це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні вчаться ефективній роботі в колективі. Інтерактивне навчання сприяє не тільки формуванню цінностей, навичок і вмінь, а й створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером учнівського колективу [1, с. 2-4]. Одним з принципів гуманної педагогіки є принцип розвитку всіх учнів – і сильних, і слабких, що можливо в умовах співпраці дітей, різних за рівнем розвитку. Спільна діяльність учнів у процесі навчання і освоєння навчального матеріалу означає, що кожен учень вносить у цей процес свій індивідуальний внесок, що відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому відбувається це в атмосфері доброзичливої і взаємної підтримки, що не тільки дозволяє отримувати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації та співробітництва. Тому особливо важливо, щоб діти дійсно могли повністю себе реалізувати. Саме на таких інтерактивних уроках учні будуть сміливо висловлювати свою думку, будуть готові почути критику на свою адресу, висловити зауваження. На таких уроках учитель повинен стати невидимим диригентом, який вміє вчасно почути, помітити, підтримати кожного учня. Саме працюючи разом, школярі формують навички, необхідні для самостійного життя: вирішувати конфлікти; активно слухати; критикувати думку, а не того, хто її висловив; аналізувати; приймати самостійні рішення.

Таким чином, суть інтерактивного навчання полягає в тому, що взаємодія вчителя і учня розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої є здатність людини «приймати на себе роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер у спілкуванні або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії. Актуальність технологій співробітництва визначається двома причинами. По-перше, спільна діяльність є основою розвитку демократичного суспільства, до життя в якому необхідно готувати людину з дитячих років. По-друге, технологізація суспільства, розвиток інформаційних засобів відсунули на другий (а можливо, і третій) план такі звичні для дитини види діяльності, як ігри з однолітками, участь у гуртках, де вона могла отримати соціальний досвід життя. Саме тому школа стала основним джерелом для отримання школярем інтерактивних умінь.

Т. Вольфовська підкреслює значення інтерактивних умінь як таких, які забезпечують гармонійне і творче входження особистості в суспільне життя. Вчений об'єднує їх у дві групи. Перша група характеризує людину з точки зору її відповідальної особистісної автономії і охоплює самоконтроль, самооцінку, самопрезентацію, орієнтацію на власну

систему оцінки різних ситуацій. Друга група інтерактивних умінь визначає соціально-перцептивні та операційно-технологічні компоненти взаємодії особистості: здатність до контакту, налаштованість на згоду і толерантність, здатність конструювати різні моделі поведінки і користуватися ними, вміння бути лідером і підкорятися, вміння підтримувати дружні стосунки (кооперативні уміння) і т.д. [2, с. 141-148].

Інтерактивні технології вимагають певної зміни в житті всього класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і педагога. Методисти рекомендують з поступового використання технологій, доцільно навіть створити цілісний план поступового впровадження інтерактивних технологій. Важливим кроком у використанні інтерактивних технологій є вміння створювати і підтримувати доброзичливу атмосферу. Без доброзичливої атмосфери в колективі застосування інтерактивного навчання неможливо. Кожне заняття вимагає ретельної підготовки. “Легке” за формою інтерактивне навчання надзвичайно важке для вчителя, адже добитися дисципліни і уваги за рахунок “сидіть тихо!” неможливо. Крім того, потрібно спланувати впровадження, робити його поступово. “Краще ретельно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити поспішно підготовлені “ігри” [6, с. 11]. “У роботі мають бути задіяні в тій чи іншій мірі всі учні” [3, с. 5]. Дійсно, сильні учні, а також особистості з високим рівнем контактності будуть проявляти високу активність, ніж замкнуті і слабкі. Однак слід постійно “втягувати” їх в роботу, створювати ситуації успіху. Заняття з використанням інтерактивних технологій проходять цікаво, продуктивно, знімають закомплексованість в учнів з різним рівнем знань. Головне, що відбувається розвиток творчих здібностей учнів, пізнавальних інтересів, значно зростає ефективність уроків читання, в учнів виникає бажання читати художню, наукову літературу, дитячі газети і журнали. “Інтерактивні технології – не самоціль” [6, с. 11]. На одному занятті можна використовувати одну-дві інтерактивні вправи, а не цілий комплекс. Потрібно підбирати такі інтерактивні вправи, які б давали учням все необхідне для засвоєння теми. При виконанні цих вправ відводиться необхідний час для обдумування завдання, щоб учні виконували його вдумливо, а не механічно або «граючись». Важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи. Для ефективного застосування інтерактивних технологій, учитель повинен ретельно планувати свою роботу, а саме: дати завдання учням для попередньої підготовки, прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання.

Висновки. Сучасний педагог в навчально-виховному процесі повинен намагатися вдосконалювати свою роботу, використовувати нові

форми, методи, засоби, прийоми на уроках. Ілюструє думку народна мудрість: «Не вчить дітей так, як вчили нас. Вони народилися в інший час.» Тому вчитель-майстер повинен розглядати кожного учня як окрему особистість з її поглядами, переконаннями, почуттями. Саме інноваційні технології, зокрема інтерактивні, передбачають вирішення цього питання. Звичайно, впровадження цих технологій не є легкою справою навіть для досвідченого педагога і вимагає ґрунтовної підготовки (підбір матеріалів, складання плану, ретельне вивчення індивідуальних особливостей учнів класу та ін.) Але той вчитель, який прагне розкрити всі здібності і таланти своїх учнів, навчити їх вчитися, знаходити істину, обов'язково буде шукати шляхи вдосконалення своєї методики.

Література

1. Алексич Т. Використання інтерактивних технологій на уроках іноземної мови як засіб підвищення ефективності навчання [Текст]: методичний матеріал / Т. М. Алексич // Англійська мова та література. – 2008. – № 13. – С. 2-4.
2. Вольфовська Т. Визначення рівня сформованості інтерактивних умінь особистості на етапах соціалізації // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3-4. – С. 141-148.
3. Жумик Л. Інтерактивні технології навчання на уроках математики: [Наприкл. вивчення тем: „Розв'язування ірраціональних рівнянь”. 9 кл.; „Квадратна функція”. 9 кл.; „Чотирикутники”. 8 кл.] / Л. В. Жумик // Математика в шк. України. – 2005. – № 9. – С. 2-6.
4. Кларін М. Інтерактивное обучение-инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогіка.– 2000. – №7. – С.12–19.
5. Когут О. Інтерактивні технології навчання / О. І. Когут. – Тернопіль: Астон, 2005. – 203 с.
6. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Суворова Н. Інтерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова. –М.: Прогресс, 2005. – 214 с.

Моисеева Е.В. ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕНИКА

В статье делается попытка определить интерактивное обучение, как конкретную форму организации познавательной деятельности, проанализировать необходимость внедрения интерактивных технологий обучения в школах, выявить положительные стороны усвоения учащимися материала и успешное становление ученика как личности благодаря использованию интерактивного обучения.

Ключевые слова: обучение, интерактивные методики, интерактивное обучение, учебный процесс, коллектив.

УДК 378.13 : 821.61.2

В.С. Рейдало

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто теоретико-методологічне обґрунтування щодо використання інноваційних технологій навчання у вищій школі; проаналізовано поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання». Представлено концептуальні основи окремих технологій навчання. Розкрито ефективність застосування технології текстотворення та модерації у навчанні студентів магістратури при викладанні курсу «Методика викладання української літератури у вищій школі».

Ключові слова: педагогічна технологія, технологія навчання, технологія текстотворення, технологія розвивального навчання, методика модерації, методика викладання української літератури у вищій школі.

Актуальність дослідження. Національною доктриною розвитку освіти окреслено стратегічні завдання випереджувального інноваційного розвитку системи освіти і науки як основи розвитку особистості, суспільства, нації. Освіта України реформується відповідно до практичних потреб ринку праці з орієнтацією на майбутнє. Серед першочергових завдань – оновлення змісту навчання та виховання учнів і студентів, реструктуризація освіти. Державна політика спрямована на творчу самореалізацію кожного громадянина, виховання людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя [1, 70]. Потреби сьогодення вимагають від фахівця не лише знань і механістичних умінь, але й здатності критично осмислювати проблеми сьогодення, творчо підходити до їх подолання і з усією відповідальністю брати участь у творчій трансформації реальності [2, 90].

У зв'язку з цим для оптимізації навчально-виховного процесу актуальною є проблема розроблення та впровадження сучасних педагогічних технологій та вивчення їхньої ролі у розвитку освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що на сучасному етапі розвитку педагогічної та методичної науки розвідки з проблем виникнення та класифікації, використання та вдосконалення інноваційних педагогічних технологій та, зокрема технологій навчання, набули широкої популярності. Ці питання розроблялися такими вченими, як В. Беспалько, І. Дичківська, О. Кучерук, М. Пентилюк, О. Савченко, Г. Селевко, Л. Столяренко, Г. Токмань, М. Фіцула та ін.

Метою нашої статті є теоретико-методологічне обґрунтування використання окремих інноваційних технологій навчання під час підготовки майбутніх викладачів української літератури у магістратурі вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Сучасна українська освіта відкрита різноманіттю навчальних освітніх технологій. Не є винятком і процес викладання у вищій школі. Технології, що активно використовуються у педагогічній практиці, поділяють на традиційні та інноваційні. Сучасний викладач, прагнучи уникнути дидактичної одноманітності, базуючись на традиційних методах, формах, прийомах навчання та виховання, вдається до використання педагогічних інновацій, вдало коригуючи та застосовуючи їх залежно від педагогічної ситуації.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія являє собою синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що породжено суспільними і технічними прогресом, і насамперед, гуманізацією, демократизацією суспільства і технологічною революцією. Джерелами і складовими частинами нових педагогічних технологій є: соціальні перетворення і нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психологічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний вітчизняний і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка [3, 46].

У сучасній педагогічній літературі функціонують взаємопов'язані, але не тотожні поняття: «педагогічна технологія», «освітня технологія» та «технологія навчання». Ми розглядаємо освітню технологію як таку, що відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору, а педагогічні технології втілюють тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі шляхом упровадження моделей навчання і тотожних йому моделей управління цим процесом. Педагогічну технологію визначаємо як родові поняття, до якого входять технології навчання, виховання і спілкування [5, 172–173].

Відтак, інноваційна технологія навчання – система новаторських способів педагогічних дій, форм і засобів навчання, спрямована на оптимізацію процесу навчання. Викладач української літератури повинен не тільки досконало знати новітні технології навчання літератури, а й творчо застосовувати їх у процесі навчання, доповнюючи традиційні методичні складники інноваційними, з метою ефективного викладання дисциплін з української літератури у вищій школі. Проте, «успіх у викладанні літератури забезпечить поетапна діяльність, технологія, яка ґрунтується на

взаєморозумінні, взаємодопомозі, довірі між учасниками навчального процесу» [7, 246–247].

За визначенням В.В. Серікова, технологія навчання – це закономірна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і якій притаманний більш високий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж традиційним способам навчання [6, 206].

«Поняття «технологія» щодо викладання літератури використовують із застереженням: предмет «література» тісно пов'язаний із художньою творчістю і передбачає духовний розвиток особистості, тому і містить складники, які неможливо технологізувати, а саме: імпровізацію, креативність, непередбачуваність індивідуального сприйняття твору, аксіологічність переживань, образність мислення» [7, 247].

Сучасні педагогічні технології навчання літератури різноманітні за своїми філософськими та психологічними засадами, але їх поєднує спрямованість на активізацію інтелектуальної та емоційної діяльності студента. Оскільки у сучасній педагогічній та методичній літературі до сьогодні не вироблені загальні підходи до єдиного трактування поняття технологій навчання, то не існує і однозначно визнаної їх класифікації, оскільки кожен дослідник упорядкує їх за своїми критеріями.

У підручнику В.Л. Оргинського серед сучасних педагогічних технологій навчання у ВНЗ виокремлюють: технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно орієнтована технологія, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія та ін. Розглянемо ефективність застосування лише окремих [4].

Г.Л. Токмань виділяє такі інноваційні технології навчання української літератури (в школі): дидактична евристика, інтерактивне навчання, сугестопедична технологія, концентроване навчання, технологія текстотворення, продуктивна технологія, модульно-розвивальне навчання [7].

Головною метою інноваційної освіти сьогодні є формування, розвиток і збереження творчого потенціалу майбутніх фахівців. А тому варто звернути увагу на технологію текстотворення, яка може бути застосована й у практиці вищої школи. Праця викладача української літератури перш за все вимагає творчого підходу. Відтак, готуючи молодих спеціалістів для вищої школи, ми повинні намагатися на кожному занятті формувати та розвивати його творчі здібності. Така технологія ґрунтується

на засаді «письмо – як процес». Її автори К. Мередіт, Дж. Стіл, Ч. Стемпл, С. Вольтер тлумачать процес письмового творення тексту як «зразок діалогу із самим собою», письмо «для себе». Успішність технології зумовлена її орієнтацією на внутрішнє індивідуальне існування молодої людини: студент пише для себе, вільно викладаючи свої реакції на художній твір, постать письменника, лекцію викладача, доповідь однокурсника [7, 256].

Так, наприклад, під час вивчення курсу «Методика викладання української літератури у вищій школі» на кожному занятті студенти повинні виконувати завдання творчого характеру: моделювати презентації, писати рецензії та відгуки, статті, оповідання, художні етюди, створювати психологічне портретування літературних героїв, висловлювати міркування щодо духовної постаті письменника тощо. Регулярне застосування технології текстотворення на заняттях з методики формуватиме критичне мислення майбутніх викладачів, допоможе у формуванні літературної грамотності, індивідуальності, розширенні творчого потенціалу, поглибленні методичних знань щодо організації практичних та лекційних занять з літератури.

Отже, технологія текстотворення – навчальна технологія, спрямована на регулярне, вільне написання студентами творчих робіт, що сприяє самовираженню, розвитку творчого потенціалу й індивідуальності, формуванню методичної компетентності.

Також одним із напрямів удосконалення професійної підготовки викладача української літератури, підвищення його творчих і методичних здібностей є проблемне навчання, яке тлумачиться як технологія розвивального навчання, що сприяє підвищенню рівня інтелектуалізації та індивідуалізації навчального процесу.

Проблемне навчання насамперед передбачає системне застосування широкого кола завдань проблемного типу, спрямованих на формування у студентів таких умінь: формувати проблему, будувати гіпотезу, планувати систему дій, спрямованих на вирішення завдання, актуалізувати наявну інформацію, здійснювати реконструкцію відомої інформації, контролювати хід розв'язання завдання, аналізувати й обговорювати результати, виправляти помилки, допущені під час розв'язання завдання, здійснювати пізнавальний процес в умовах нової ситуації, застосовувати загальнонаукові та конкретні методи дослідження [6, 207].

Тобто відбувається зміщення освітнього акценту з нарративного у бік проблемно-орієнтованого навчання. Однією з методик, яка у своїй основі зорієнтована на проблемно-орієнтоване навчання, є методика модерації. Термін «модерація» походить від італійського «moderare», що означає «пом'якшувати», «послаблювати», «стримувати». У сучасному значенні під модерацією розуміють спеціальну технологію розвивального інтерактивного навчання, завдяки якій групова робота студентської аудиторії стає більш цілеспрямованою і структурованою [2, 91].

Модерація – це метод, який у вільній колегіальній атмосфері і за самостійної участі кожного учасника дозволяє цілеспрямовано, ефективно і конструктивно розглядати теми, проблеми і задачі, зосередившись на їхньому змісті [2, 91].

Технологія модерації є доволі оригінальною і дещо незвичною у тому розумінні, що у своїй основі опирається практично на більшість загальних і спеціальних навчальних закономірностей та принципів дидактики. Модерація дозволяє повною мірою реалізувати усі функції навчального процесу: освітню, виховну, розвивальну. До того ж техніка модерації органічно поєднує найважливіші навчальні методи і прийоми, які активізують студентську аудиторію: аналізу і синтезу, систематизації та класифікації, роботи у малих групах та індивідуальної роботи, унаочнення і «мозкового штурму», узагальнення і презентації, орієнтації на результат і зворотного зв'язку тощо [2, 91].

Так, наприклад, у ході вивчення курсу «Методика викладання української літератури у вищій школі» за допомогою технології модерації можна побудувати заняття на тему «Компетентний викладач – належна підготовка майбутніх фахівців» (Тема лекції «Викладач літературознавчих дисциплін у вищому навчальному закладі, його професійні якості»). Модеративне заняття повинно розпочинатися із настановчого питання: «Професійно компетентним викладач вищої школи може бути завдяки ...» При цьому студентам потрібно запропонувати варіанти відповідей: «таланту, вмінням, знанням, навичкам, досвіду». Правильна постановка такого запитання надзвичайно важлива, оскільки від результатів студентських відповідей на нього залежить подальша діяльність, якою йтиме модерація. Своє бачення відповіді на настановче питання кожен учасник виявляє за допомогою клейкої маркувальної цятки, яку приклеює у відповідному полі таблиці. Після цього кожному студенту пропонується обґрунтувати свою відповідь. За результатами обговорення викладач-модератор скеровує роботу групи в обраному напрямку. У результаті

роботи на модеративному занятті шляхом вирішення проблемних запитань студенти повинні сформулювати визначення «Професійна компетентність викладача української літератури ВНЗ», визначити та обґрунтувати його професійні якості, скласти перелік компетентностей, якими повинен володіти педагог, дати означення кожної компетентності, а також визначити та обговорити недоліки у роботі сучасних викладачів. Завершенням такого заняття може бути презентація чи написання творчої роботи, підготовлені студентами вдома.

Отже, заняття, побудовані за допомогою модеративної технології, характеризуються низкою переваг порівняно із традиційними формами. Вона дозволяє усім учасникам навчального процесу зосередитися на основних проблемах та завданнях, критично втручатися в реальність, а отримані результати є зрозумілими і доступними для всіх учасників. Модерація підвищує рівень культури спілкування і дискусій, мотивації студентської аудиторії, а також ефективність спільної роботи у команді [2, 92].

Висновки. Звичайно, технології модерації чи текстотворення – це лише варіанти осучаснення навчальної діяльності у вищій школі. Таких різновидів нових технологій навчання сьогодні розробляється вітчизняними науковцями багато, вони продовжують створюватися для підвищення активізації навчальної діяльності студентів, розвивати їх творчий потенціал, формувати власну мотивацію до педагогічної діяльності із використанням інноваційних технологій навчання. Адже, відповідно, підготовлений викладач у майбутньому здатний переносити логіку власного становлення на становлення і формування особистості свого студента.

Потреби сьогодення вимагають від майбутнього викладача української літератури не лише ґрунтовних теоретичних знань і механістичних умінь, але й здатності критично осмислювати проблеми сьогодення, творчо підходити до розв'язання практичних завдань і з усією відповідальністю брати участь у житті суспільства, постійно розвивати свої знання про інноваційні технології та оволодівати новими з метою не лише підвищення власного потенціалу, а й для підвищення рівня підготовленості і професіоналізму своїх майбутніх студентів.

Література

1. Андрущенко В. Високі педагогічні технології / В. Андрущенко, В. Олексенко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 70–76.

2. Вашків О.П., Вашків Л.П. Модерація як інтерактивна навчальна технологія / О.П. Вашків, Л.П. Вашків // Режим доступу : <http://old.tnpu.edu.ua/php1/include/resurs/kms/22/chapter04.pdf>
3. Вітвицька С.С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці вчителів / С.С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 43. Педагогічні науки, 2009. – С. 45–48.
4. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / В.Л. Ортинський. – К., 2009 // Режим доступу : http://pidruchniki.ws/00000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_ortinskiy_vl
5. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ : Монографія / Н.М. Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
7. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г.Л. Токмань. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.

РЕЙДАЛО В.С. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.

В статье изложено теоретико-методологическое обоснование использования инновационных технологий обучения в высшей школе; проанализированы понятия «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения». Представлены концептуальные основы отдельных технологий обучения. Раскрыто эффективность применения технологии текстообразования и модерации в обучении студентов магистратуры при преподавании курса «Методика преподавания украинской литературы в высшей школе».

***Ключевые слова:** педагогическая технология, технология обучения, технология текстообразования, технология развивающего обучения, методика модерации, методика преподавания украинской литературы в высшей школе.*

REJDALO V.S. MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING LITERATURE IN HIGHER SCHOOL.

The article examines the theoretical and methodological ground for the use of innovative learning technologies in higher education, the notion “educational technology”, “pedagogical technology”, “technology of education”. Conceptual bases of individual learning technologies are presented. Reveals the effectiveness of technology textual formation and moderation in teaching students of master in teaching the course “Teaching Ukrainian literature in high school .”

***Key words:** pedagogical technology, technology of education, technology of textual formation, technology of developing training, methods of moderation, Teaching Ukrainian literature in high school.*

С.М. Яцина**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА**

Статтю присвячено з'ясуванню теоретичних засад методичної проблеми формування професійних умінь у майбутніх учителів-словесників на основі компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів засобами літературознавчих дисциплін, розмежуванню понять «професійні вміння вчителя», «компетентність», «компетентнісний підхід до навчання», подано структуру професійних умінь.

Ключові слова: професійні вміння, майбутній учитель-словесник, літературознавчі дисципліни у ВНЗ, компетентність, компетентнісний підхід до навчання, професіоналізм, педагогічна майстерність учителя.

Актуальність теми. В умовах демократизації суспільства, розбудови незалежної держави сьогодення вимагає необхідність у докорінному оновленні змісту педагогічної освіти, організації на підвищення якості та гуманізації процесу підготовки майбутніх учителів-словесників, які мають володіти не тільки професійними знаннями та майстерністю, а й уміти самовдосконалюватись і бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг.

Нині якісна освіта розглядається як один із чинників високої якості життя. Саме знання та кваліфікація стають пріоритетними цінностями в житті людини. Сьогодні суспільству необхідна людина фундаментально освічена, яка коригує своє життєве ставлення та здатна до перетворень як самої себе, так і своєї професійної діяльності. Тому йдеться про шляхи вдосконалення системи освіти, що вбирає в себе й літературну освіту. Освіта нового типу ставить високі вимоги до особистісних якостей та професійної діяльності сучасного учителя-філолога, який здатний до інновацій, творчих пошуків, педагогічних відкриттів.

Особливе місце в становленні майбутніх фахівців посідає організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що орієнтована на високий професійний рівень, педагогічну майстерність, формування практичних умінь і навичок, на особистість високої загальної та педагогічної культури.

Важливі стратегічні напрями щодо підходу до фахової підготовки майбутніх учителів-філологів сформульовано в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», в Національній програмі Освіта («Україна

XXI століття») та в Державній програмі «Вчитель». Одним із напрямків фахової підготовки студентів є створення необхідних умов для формування їхньої творчої, креативної особистості з нетрадиційним мисленням, готової швидко й оригінально знаходити методи розв'язання навчальних проблем і завдань. Тому завданням вищої освіти є формування в майбутнього вчителя української мови та літератури творчого самовиявлення, професійного самовдосконалення, саморозвитку професійно вагомих якостей, здібностей і властивостей, самовиховання сталих умінь та навичок, готовності до соціальної й професійної відповідальності.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми та рівень її розв'язання в практичній діяльності викладачів вищих навчальних закладів, вивчення державних вимог до вчителя-словесника, сучасних тенденцій у професійній підготовці майбутніх фахівців в Україні та поглядів науковців на таку підготовку дали змогу зафіксувати низку суперечностей, які свідчать про актуальність обраної проблеми, а також доводять потребу в її розв'язанні:

- між якістю сучасної фахової підготовки майбутніх учителів-словесників і тими вимогами, що постають перед вищою педагогічною освітою у зв'язку з входженням України в європейський освітній простір;

- між задекларованим соціальним замовленням на компетентного, освіченого, висококультурного фахівця та неспроможністю вчителя української мови і літератури бути гнучким у професійній діяльності через обмеженість здобутих професійних умінь, навичок;

- між зростанням потреби суспільства у висококваліфікованих, конкурентоспроможних педагогів та недостатньою розробкою теоретико-методичних засад формування професійних умінь у майбутніх учителів-словесників;

- між педагогічними можливостями вищих навчальних закладів удосконалити навчальний процес через упровадження інноваційних технологій та недостатньою практичною реалізацією цих можливостей.

Аналіз останніх досліджень. Професійна підготовка майбутнього фахівця в контексті професійно-педагогічного вдосконалення на різних етапах розвитку освіти постійно перебуває у центрі уваги дослідників. Розроблено низку науково-теоретичних та методичних засад щодо професійної підготовки вчителя, які висвітлено в науковій педагогічній літературі (О. Абдуліна, А. Алексюк, Ю. Бабанський, Ф. Гоноболін, О. Глузман, Н. Дем'яненко, М. Євтух, С. Вершловський, І. Зязюн, В. Кузь, Н. Кузьміна, О. Пехота, І. Підласий, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін).

Про важливість питання підготовки майбутніх учителів української мови та літератури наголошувалося в працях таких відомих методистів та вчених-філологів, як Н. Волошиної, Є. Пасічника, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Степанишина, Г. Токмань, В. Шуляра та ін.

Питання саморозвитку майбутніх учителів-словесників порушували Н. Волошина, І. Зязюн, О. Куцевол, Г. Токмань, учені-методисти Л. Мірошніченко, С. Жила, А. Ситченко зосередили увагу на формуванні фахової компетентності вчителя-філолога.

Мета статті - з'ясувати стан дослідження теми в сучасній педагогічній, методичній літературі.

Виклад основного матеріалу. В умовах динамічного розвитку засобів масової інформації, де часто транслюється низькопробна продукція, проблема формування освіченої людини стає актуальною й набуває нового змісту як у системі шкільної літературної освіти, так і у літературознавчій підготовці студентів вищої школи. Роль сучасної педагогічної освіти посилюється, адже саме вона повинна реалізовувати функцію збереження й відтворення гуманістичних традицій вітчизняної та світової культури. Глибоко сприймати й розуміти мистецтво слова, усвідомлювати її естетичний зміст, аргументовано доводити власні міркування, грамотно висловлюватись – це ті вміння, якими має володіти освічена людина.

Пріоритетним напрямом нової гуманістичної парадигми освіти, що забезпечує духовний розвиток особистості, формує атмосферу естетичного й етичного ставлення до людей, навколишнього світу, культури, є формування такого учителя словесності, рівень підготовки якого гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, моральну вихованість, розвиток особистості педагога відповідно до духовних цінностей загальнолюдської і національної культури.

У Концепції реформування педагогічної освіти зазначено, що сутнісними рисами сучасного вчителя повинні бути зорієнтованість на особистісний і професійний саморозвиток учителя, розвиток учня і здатність працювати творчо [2]. Тож постає необхідність у реформуванні літературознавчої підготовки майбутніх учителів-словесників на засадах компетентнісного підходу, з обов'язковим урахуванням в її змісті новітніх досягнень наукової галузі й освітньої інноватики [1].

З позиції компетентнісного підходу окремі проблеми професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури висвітлено у працях О.М. Біляєва, О.Є. Бондарєвої, Л.В. Бутенко, Н.Й. Волошиної, О.А. Галича, С.О. Жили, Г.Д. Клочєка, О.М. Куцевол, Є.А. Пасічника,

М.І. Пентиліук, В.Ф. Погребенника, О.М. Семенов, А.Л. Ситниченка, І.В. Соколової, Г.Л. Токмань, В.І. Шуляра та ін.

Протягом останнього десятиліття активно обговорюються літературознавчі, педагогічні, психологічні, методичні питання щодо підготовки майбутніх учителів-словесників на симпозіумах, наукових, науково-практичних конференціях, методологічних і методичних семінарах, конгресах всеукраїнського і міжнародного рівнів.

Відтак, суспільство третього тисячоліття вимагає від учителя активності, адже успішно зможе себе реалізувати лише професійно компетентний і всебічно розвинений фахівець.

Професійна компетентність учителя складає сукупність знань, вмінь і навичок, на основі яких будується його ефективна професійна діяльність: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати необхідну інформацію та формується творчий потенціал учителя, спрямований на розвиток особистості.

Під *професійною компетентністю* педагога розуміють особистісні можливості вчителя, які дають йому змогу самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу.

За В.І. Шуляром та О.М. Семенов, *компетентність учителя-словесника* визначається як особистісна якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно-зорієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку й самовдосконалення, так і для учня з проєкцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого спільного результату [9].

В.В. Сидоренко стверджує, що *професійна компетентність* учителя української мови та літератури визначається обсягом компетенцій, колом повноважень у сфері професійної діяльності. Компетентність учителя-словесника – це процес набуття педагогом певних компетенцій; це компетенції в дії [4].

За словами В.І. Шуляра, *професійно-методична компетентність* учителя літератури – це інтегральна якість особистості, що має свою структуру, систему компетенцій, здатностей і способів, які дають змогу фахівцеві на технологічному рівні здійснювати ефективно свою діяльність, забезпечувати ціннісно зорієнтований простір для свого сталого саморозвитку й самовдосконалення та учня-читача з проєкцією на одержання гарантованих досягнень наперед заданого кінцевого спільного результату [9. с.14].

Професійна компетентність пов'язана з педагогічною майстерністю вчителя. На думку А.С. Макаренка, педагогічна майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації – знання виховного процесу, уміння його побудувати, привести в рух [6]. Слід зауважити, що кожний педагог може оволодіти педагогічною майстерністю за умови цілеспрямованої роботи над собою. Джерелом педагогічної майстерності стає саме педагогічна діяльність, осмислена з точки зору сутності, цілей та технологій діяльності як поєднання особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога.

Структура професійної компетентності педагога розкривається через педагогічні вміння, що становлять сукупність найрізноманітніших дій учителя, які насамперед співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя. Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях.

В.О. Сластьонін педагогічні вміння розподілив на чотири групи.

1. Уміння «переводити» зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості і колективу для визначення рівня їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями і проектування на цій основі розвитку колективу й окремих учнів; виділення комплексу освітніх, виховних і розвивальних завдань, їх конкретизація і визначення завдання, що домінує.

2. Уміння побудувати і привести в дію логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний до форм, методів і засобів його організації.

3. Уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх в дію: створення необхідних умов (матеріальних, морально-психологічних, організаційних, гігієнічних та інших); активізація особистості школяра, розвиток його діяльності, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання; організація і розвиток спільної діяльності; забезпечення зв'язку школи із середовищем, регулювання зовнішніх незапрограмованих впливів.

4. Уміння облікувати й оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз і аналіз освітнього процесу й результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу стрижневих і другорядних педагогічних завдань [5. с.42-43].

А.І. Щербаков і А.В. Мудрик вважають, що у власне дидактичному плані вміння вчителя в цілому можна поділити на три основні:

- 1) переносити відомі вчителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання і виховання в умови нової педагогічної ситуації;
- 2) знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення;
- 3) створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові приклади розв'язання конкретної педагогічної ситуації [8].

Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, яке передбачає наявність у педагога *аналітичних, прогностичних, проєктивних*, а також *рефлексивних умінь*.

Є. Пасічник говорить про важливість таких учительських умінь, як «вільне оперування навчальним матеріалом, докладне знання текстів художніх творів, розуміння психолого-педагогічних основ навчання і виховання... специфіки мистецтва і особистості його сприймання дітьми різного віку, досконале володіння сучасними технічними засобами навчання» [3. с.45].

Зміст практичної готовності вчителя виражається у зовнішніх (предметних) умінях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них відносяться *організаторські й комунікативні*. *Організаторські* (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні та орієнтовані), які забезпечують включення учнів у різні види діяльності та організацію діяльності колективу, що перетворює його з об'єкта в суб'єкт виховання. *Комунікативні* вміння вчителя – це взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та умінь і навичок педагогічної техніки [7].

Висновок. Педагог, який викладає літературознавчі дисципліни, має логічно та послідовно формувати творче, аналітичне мислення, потребу, уміння та прагнення до самостійного поповнення своїх знань, здійснювати дослідницькі пошуки як у філологічній галузі, так і в психолого-педагогічній науці, здатним мобільно приймати найбільш оптимальні рішення.

Учитель літературознавчих дисциплін – це вчитель-професіонал з високою психолого-педагогічною, методичною та загальнокультурною підготовкою, здатний до використання нових методів, прийомів, інноваційних технологій, тому професійна підготовка вчителя-словесника повинна здійснюватися на основі компетентнісного підходу.

Література

1. Базиль Л. Технологія формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників у системі фахових практик / Л. Базиль // Українська мова і література в школі. – 2012. – №3. – 40 с.

2. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
3. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник /Є. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
4. Сидоренко В. В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя-словесника в умовах особистісно зорієнтованого навчання: навчально-методичний посібник / В. В. Сидоренко. – Донецьк : Капітан, 2008.– 193 с.
5. Сластиєн В. А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений/ В. А. Сластиєн, И. С. Исаев, Е. Н. Шиянов; под. ред. В. А. Сластиєнина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Макаренко А. С. Твори : у 7 т. / А.С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1953–55, – Т.5. – 162 с.
7. Міжеріков В. А. Введення в педагогічну діяльність / В. А. Міжеріков. Ермоленко М. Н, – Режим доступу : co.zapitai.com.ua.
8. Щербаков О. І. Психологія вчителя / О. І. Щербаков, А. В. Мудрик // Вікова педагогічна психологія / за ред. А. В. Петровського. – М., 1991.
9. Шуляр В. Особливості діяльності суб'єктів сучасного уроку літератури на компетентнісній основі / В. Шуляр // Українська література. –2012. – №9 – С. 14.

ЯЦЫНА С.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена выяснению теоретических основ методической проблемы формирования профессиональных умений у будущих учителей - словесников на основе компетентностного, личностно ориентированного подходов средствами литературоведческих дисциплин, разграничению понятий «профессиональные умения учителя», «компетентность», «компетентностный подход к обучению», подано структуру профессиональных умений .

Ключевые слова: профессиональные умения, будущий учитель - словесник, литературоведческие дисциплины в вузах, компетентность, компетентностный подход к обучению, профессионализм, педагогическое мастерство учителя.

YATSYNA S.M. Formation of professional skills of future teachers UKRAINIAN LITERATURE AS A methodological problems

This article is devoted to the theoretical foundations of methodological problems of formation of professional skills of future teachers of language and literature - based competency, individual approach means literary disciplines, the distinction between «professional skills teacher», «competence», «competence approach to learning», «presented the structure of professional skills».

Key words : professional skills of future teachers, philologists, literary disciplines in higher education , competence, competency based approach to training, professionalism , teaching skills teacher

УДК 37.091.3:821.161.2

О.В. Галушко

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЕПІЧНОГО ТВОРУ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються основні підходи до вивчення епічного твору на уроках світової літератури у старшій школі. Особливості аналізу цього роду літератури впливає з його специфічної художньої природи.

Окреслюються прийоми навчання, що застосовуються при вивченні епічного твору. Це – робота з планом аналізу програмового тесту, переказування, усне малювання та різноманітні ігрові ситуації.

Ключові слова: методика навчання, література, епічний твір, аналіз тексту, план, переказування, гра.

Художня література ще в епоху античності була умовно поділена на три роди: епос, лірику, драму. У шкільній програмі представлені твори всіх трьох родів. Кожний літературний рід вимагає особливих прийомів викладання, бо має специфічні риси.

Епос (грец. epos – слово, оповідання) – різновид літературного (поряд з лірикою і драмою) жанру, оповідання про події, що буцімто відбувалися у минулому (які немов здійснювалися насправді і згадуються оповідачем).

Епос охоплює буття в:

- його пластичній об'ємності;
- просторово-часовій довжині;
- подійовій насиченості (так звана сюжетність). [3]

Епічний спосіб художнього зображення характеризується прагненням до об'єктивного відображення перебігу подій без втручання автора. Епос – це оповідь, яку ведуть від реального чи умовного наратора (оповідача), тому в ньому наявні два типи мовлення – автора і персонажів. Оповідь може бути написана від першої чи третьої особи, у минулому або теперішньому (зрідка – майбутньому) часі. Мова епосу пластично-описова.

У старшій школі учні вивчають епічні твори великих (роман, поема, повість) і малих (оповідання, новела, літературна казка) епічних жанрів. [8, с. 149]

Чинна Навчальна програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів зі світової літератури пропонує до вивчення, серед інших, такі епічні твори:

- роман Стендаля «Червоне і чорне»;

- повість Бальзака «Гобсек»;
- роман Діккенса «Пригоди Олівера Твіста»;
- оповідання Кафки «Перевтілення» тощо. [4]

Епічні твори складають основний масив художніх текстів, що пропонуються учням старших класів до вивчення.

Російський методист М. Рибнікова зазначає, що «методичні прийоми диктуються природою твору. Баладу можна розглядати за допомогою плану, проте навряд чи варто планувати аналіз ліричного вірша. Маленьке оповідання читається й аналізується повністю. З роману ми обираємо окремі, провідні глави й одну з них читаємо в класі, інші – вдома, ще іншу детально тлумачимо й переказуємо близько до тексту. Загадка відгадується, а прислів'я пояснюються, супроводжується життєвими прикладами, байка прочитується з огляду на виражену в ній мораль.». [7, с. 9]

Структура аналізу епічного твору така:

- історія написання твору;
- історична основа;
- рід, жанр, жанровий різновид;
- тематика і проблематика;
- композиція (зовнішня композиція; сюжет, художня послідовність компонентів; позасюжетні елементи та їхня художня роль; персонажі);
- характеристика дійових осіб;
- ідейний зміст твору, емоційні оцінки автора;
- мовностильові особливості.

У сучасному прочитанні художнього твору визначають також стильову доміную, риси індивідуального стилю, особливості хронотопу, явища інтертекстуальності в тексті.

Попри розроблену методику вивчення епічного твору існує загроза аналізувати твір за задалегідь складеною, вивіреною схемою. Втім це несе загрозу розумінню конкретного тексту та рівню зацікавленості учнів. Оскільки кожний твір самобутній, неповторний, то аналіз його повинен бути саме таким.

Науковець А. Градовський закликає: «до кожного твору треба шукати новий ключ, за допомогою якого можна було б увійти в поетичний світ. Ніщо так не шкодить аналізу як трафаретність, схематичність і поверховість». [2, с. 73]

Ще одна риса аналізу – проблемність. Це – ланцюг взаємопов'язаних, логічно обумовлених запитань, на які дослідник прагне дати відповідь, спираючись на висновки, зроблені на основі аналізованого матеріалу.

Назвемо прийоми роботи з епічним твором у старшій школі.

Епічний твір потребує детального вивчення окремих епізодів, узагальнення проаналізованих частин тексту та формування загального враження від прочитаного твору.

Інший підхід дозволяє зупинитися на темах і проблемах, порушених у художньому творі.

У старших класах учні із зацікавленням аналізують внутрішні драми героїв, їхніх психологічних станів з огляду на власні переживання. Тому педагог має акцентувати увагу на характеристиці конфлікту, який лежить в основі сюжету. В ідейному змісті твору треба підкреслювати активну громадянську та морально-етичну позицію автора.

У пору ранньої юності, старшокласники шукають в епічному творі ситуацію морального вибору, самопізнання. Отже, слід уважно розглядати засоби психологізму, використані письменником, так звані вічні, прокляті питання та злободенну проблематику твору.

Найслабшим місцем шкільного вивчення епічного твору залишається дослідження його художньої мови, мовлення персонажа і мовлення автора. На це просто не вистачає часу, та й учням це не так цікаво, як стежити за поворотами сюжету. У такому випадку слід час від часу звертати увагу на мовленнєві деталі, до підтексту фрази, образного висловлювання, прислів'я, діалектизму, просторіччя, цитати, використаних у тексті.

Відштовхнувшись від художнього слова учень може перейти до визначення риси характеру героя або авторської оцінки зображуваного. Учень старшої школи буде зацікавлений, якщо вчитель більше уваги приділятиме естетичному феноменові твору – особливостям художнього розміщення моментів організації сюжету, ролі позасюжетних компонентів, засобам характеристики персонажа, мовностильовій специфіці тексту. В аналізі тематики, проблематики й ідейного змісту твору відбувається перехід від історичної конкретики до філософських ідей, мотивів, вічних проблем.

Розглянути епічний твір дозволяє «метод «повільного читання». Для його ефективності варто вибрати епізод, чи фрагмент, який розглядатиметься «під мікроскопом»; визначити мету, яка спрямовуватиме весь хід аналізу; визначити у частковому цілі, усвідомити організацію літературного твору; сформулювати проблемні завдання.

У старших класах існує проблема прочитання учнями великих за обсягом епічних творів. Тому, роботу з ними слід розглядати у двох аспектах – докладний аналіз фрагмента і широке узагальнення ідейно-художнього багатства всього твору. Окремим аспектом аналізу епічного твору є подання його в контексті епохи – історичному та естетичному.

Оскільки епічний твір – це оповідь про події життя людини, природи, про матеріальний і духовний світ, то важливим прийомом роботи з ним буде складання плану. Це може бути план опису, план роздуму, план історичного екскурсу, план прологу чи епілогу, тобто план певного поза сюжетного компонента твору.

Також план може бути: за формулюванням – звичайний, цитатний, комбінований; за побудовою – простий і складний; за змістом – план переказу усього сюжету або його елемента.

Методист Є.Пасічник пропонує такі види роботи з планом:

- поділити текст на частини відповідно до запропонованого плану;
- замінити цитатний план звичайним;
- деталізувати певний пункт плану;
- замінити простий план на складний. [6, с. 293]

Окремо слід зазначити про такі типові помилки в учнів старшої школи як: неправильне вживання термінології (наприклад, випадки неприпустимої взаємозаміни понять «розділ» та «глава», «опис» і «ситуація» тощо), пропуск ключових моментів і надмірна деталізація другорядного факту, невміння аргументувати вибір головного та другорядного; стилістичних та правописних огріхів.

Вважається, що складання плану допомагає учневі запам'ятати перебіг подій у творі, з'ясувати логіку думки автора, дисциплінує власні думки та погляди підлітка.

Інший прийом роботи з епічним текстом – переказування. Переказом вважається близька до тексту розповідь. Завдяки йому учень не тільки запам'ятовує зміст твору, а й переймається його емоціями, засвоює індивідуальний стиль автора в його прямому перенесенні на власне мовлення. Підготовку до переказу можна розпочати з вибору тексту або його фрагмента для переказування, складання плану, творче опрацювання матеріалу (літературознавчий аналіз), усне переказування.

На думку вченого Є.Пасічника існують такі види переказу:

- переказ «близько до тексту»;
- розповідь-витяг;
- стислий переказ. [6, с. 119]

Переказ «близько до тексту», або так званий детальний переказ – це близьке до тексту відтворення, що виявляє повноту і розуміння прочитаного. Учень має зберегти послідовність подій, передавати їхню суть і обставини. Складністю детального переказу є те, що слід відтворити не тільки головну сюжетну лінію, а й інші, розповісти про вчинки і головних, і другорядних персонажів, звернути увагу на позасюжетні елементи композиції.

У старших класах важливою формою роботи з епічним текстом є переказ-витяг. Він використовується щоразу при аналізі твору, адже кожна теза вимагає доказу. Ним і стає переказ-витяг. Цей аргумент особливо важливий під час проведення літературного диспуту: найпереконливішим тут буде відповідь того учня, який найкраще опрацював програмовий твір.

Стислий переказ – це відтворення ключових моментів твору, які розкривають його ідейний зміст. У такий спосіб в учня формується вміння виокремлювати головне, опускати другорядне. На думку методиста Г.Токмань, визначення головного в аналізі художнього твору не просте завдання, адже «найважливішими для розуміння авторського задуму бувають зовні не яскраві події або зрушення не в зовнішньому, а у внутрішньому просторі літературного героя».[8, с. 149]

Окремо слід виділити художній переказ. Його особливістю є збереження найяскравіших художніх образів тексту. Це, напевно, найскладніший вид переказу, адже естетичне почуття розвивати нелегко, проте саме він максимально наближує школяра до мистецтва слова. Для художнього переказу варто вибирати твори, насичені яскравими, оригінальними, вражаючими художніми образами.

Серед інших широко використовується прийом усного малювання. Його рекомендують для розвитку відтворювальної уяви. Учитель добирає уривки з описом конкретного простору. Завдання спочатку обмежується малюванням – словесним – однієї картини, згодом воно у ускладнюється: необхідно намалювати в уяві й описати побачене як серію картин. Простіше обмежуватися зоровими образами, складніше – додавати образи, пов'язані з іншими органами чуття – слуху, нюху, смаку, дотику. Слово «малювання» обмежує завдання і не використовує всіх можливостей художнього слова. [5, с. 115]

Рекомендують також розпочати аналіз твору з мікрообразу, а вже потім переходити до ключових, знакових порівнянь, символів. На завершення шукають підтекст фрази або цілого твору, у яких прихована ідейна оцінка, дана автором.

На чому б не зосереджувався учитель під час аналізу епічного твору, основна мета – сприймання твору у його художній цілісності. Це – «та складна функціонально рухома система зв'язків, у котрій кожний елемент органічно взаємодіє з іншим, впливає на них і в свою чергу відчуває (на собі) її сукупний вплив, набуває ваги і значення, котрих він не має у своєму обособленому вигляді». [1, с. 6]

Інтерпретація того чи іншого елемента твору повинна здійснюватися лише у контексті фрагмента чи цілого твору, оскільки текст при аналізі осмислюється не в буквальному його значенні, а у внутрішніх – словесних,

сюжетних, психологічних зв'язках. Окремі, вирвані з контексту слова, вислови, цілі сцени і т.д. самі по собі нічого не доводять.

Приємом складання кіносценарію зумовлений сучасним дитячим захопленням кіно і покликаний залучити учнів до творчого діалогу літератури з суміжним видом мистецтва – кінематографом. Є очевидним той факт, що справжній кіносценарій – справа кропітка і потребує фахового підходу. Втім цей прийом пов'язаний з ігровим аспектом: передбачається вибір уривка літературного твору для екранізації, виділення у тексті головних епізодів, перелік героїв фільму, аналіз кожного епізоду, написання сценарію.

На уроці літератури ігрові ситуації – це пошук художніх деталей, без яких не працює «механізм» твору, – слів, прийомів, питань. Учневі старшої школи потрібна історія, яка «розкручується».

Висновки. Отже, у процесі вивчення епічного твору вчитель обирає фрагменти для читання та коментування на уроці, формулює питання, які стимулюватимуть узагальнене розуміння твору, застосовує ряд прийомів для вивчення епічного твору. Це, зокрема, робота з планом аналізу епічного твору, переказування, художнє малювання, різноманітні ігрові ситуації тощо.

Особливу увагу слід звертати на неповторність художнього тексту: його цілісність та художні особливості. Це дозволяє урізноманітнити методи та прийоми на уроці зарубіжної літератури.

Література

1. Бушмин А. Преимущество в развитии литературы. 2-е изд., доп. / А. Бушмин. – Л.: Худож. лит., 1978. – 224 с.
2. Градовський А. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика / А. Градовський. – Черкаси: Брама вид. Вовчок О.Ю., 2003. – 292 с.
3. Енциклопедія Драматика. [Інтернет ресурс]. – Режим доступу: <http://dramatica.org.ua/Епос>.
4. Навчальна програма для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів зі світової літератури [Інтернет ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/
5. Наушин В. Викладання української літератури у середній школі. – Львів: Патерик, 2003. – 230 с.
6. Пасічник Е. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для вузів / Е. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
7. Рыбникова М. Очерки по методике литературного чтения / М. Рыбникова. – М.: Учпедгиз, 1963. – 314 с.

8. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г. Токмань. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 312 с. – (Серія «Альма-матер»).

ГАЛУШКО Е.В. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭПИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются основные подходы к изучению эпического произведения на уроках зарубежной литературы в старшей школе. Особенности анализа этого рода литературы вызваны его специфической художественной природой.

Определяются такие приемы обучения при изучении эпического произведения как работа с планом анализа программного текста, перевод, устное рисование и инсценировки произведения.

Ключевые слова: методика обучения, литература, эпическое произведение, анализ текста, план, пересказ, игра.

GALUSHKO O.V. STUDYING THE PROBLEM OF EPIC LITERATURE IN SENIOR SCHOOL

This article deals with the problems of epic literature studying in senior school. It was defined that features of this kind of literature reveals their specific artistic nature and demands special methodological techniques and methods.

The outlined study methods are recommended to use in the study of the epic literature. They are working with plan of text analysis, translation, oral drawing and various game situations.

Key words: Methods, Literature, epic text, text analysis, plan, retelling, rendering, game.

УДК 811.161.1'

Л.В. Посвалюк

УРОК УСВОЕНИЯ НОВЫХ ЗНАНИЙ В 5 КЛАССЕ

В статье предлагается конспект урока по русскому языку для школ с русским языком обучения для 5 класса на тему: “Буквы а/о в корнях с чередованием -кас-/-кос-, -лаг-/-лож-”. Предлагаются различные виды работы на уроке с использованием опорных конспектов, элементов занимательности.

Ключевые слова: современный урок русского языка, урок усвоения новых знаний, опорные конспекты, чередование гласных а/о в корнях.

Урок является по-прежнему основной формой обучения в современной школе. Меняются цели обучения, содержание учебного процесса и меняется урок. Как отмечает Л.В. Давидюк, “современный урок русского языка – это, прежде всего, высокоэффективный, действенный урок, на котором развивается личность учащегося, формируется гуманистическое мировоззрение школьника на основе овладения оптимальным объёмом знаний науки о языке, развития всего

комплекса умений (учебно-языковых, нормативных, коммуникативных и правописных) и творческого применения приобретённых знаний и умений”.

Представляем урок русского языка в 5 классе **на тему**: “Буквы а/о в корнях с чередованием -кас-/-кос-, -лаг-/-лож-”

Модель урока: личностно-ориентированная, репродуктивная.

Педагогические средства: беседа, работа со словарем, с опорным конспектом.

Вид деятельности учащихся: коллективная.

Вид урока: урок усвоения новых знаний.

Цели урока:

Образовательная: формировать навык правописания А/О в корнях -лаг-/-лож-, -кас-/-кос-; научить владению способом выбора А/О в корнях -лаг-/-лож-, -кас-/-кос-; научить формулировать правило и четко запоминать ход действий по его применению.

Развивающая: развивать память, воображение, речь; развивать у учащихся орфографическую зоркость.

Воспитательная: воспитывать интерес к русскому языку.

Оборудование: опорные конспекты.

Ход урока

I. Организационный момент. Постановка целей и задач урока.

II. Проверка домашнего задания.

Повторение правописания корней с чередованием гласных **е-и**.

1. Опрос по теоретическому материалу:

-При каких условиях происходит чередование звуков?

-В каких частях слова происходит чередование?

-Изменяется ли при чередовании лексическое значение слова?

-Когда в корнях с чередованием пишется гласная **е**, когда **и**?

(Повторение по опорному конспекту “Буквы **е-и** в корнях с чередованием”).

-бир-	-бер-
-мир-	-мер-
-пир-	-пер-
-жиг-	-жег-
-стил-	-стел-
-блист-	-блест
-тир- и др.	-гер- и др.

2. Комментированное письмо.

Задание: спишите текст, вставьте пропущенные буквы, объясните свой выбор.

Серый зайка уд...рает, сердце в пятках зам...рает. Мимо ёлки и осинки он бл...стательно бежит, выб...рает виражи. Обж...гает ветер ушки! Скок-поскок – беглец к избушке. Зап...рай, зайчиха, дверь! Нам не страшен жуткий зверь!

III. Восприятие и понимание учащимися учебного материала.

1. У вас на столах лежит листок, на котором написана сказка о корнях **-лаг-/-лож-**.

Задание: прочитайте сказку.

В тридесятом царстве, в тридевятом государстве русского языка правила царица Грамматика. Были у неё на службе два министра Лаг и Лож, до того похожи друг на друга, что ни в сказке сказать, ни пером описать. Царица никак не могла их отличить. Думала она, думала, как же научиться их различать. И вот не выдержала царица, кликнула клич по всему Царству русского языка: “Тому, кто поможет мне различать моих верных министров Лаг и Лож, того награжу”. Со всего царства-государства съехались Префиксы, Корни, Суффиксы, Гласные, Согласные.

Долго думали, спорили, решали, как помочь царице. Чуть не рассорились все, выбились из сил и присели отдохнуть. И тут царица воскликнула: “Посмотрите на моих министров, мы тут спорим, а Суффикс -А подсел к министру Лаг, и они премиленько беседуют, а на министра Лож Суффикс А обиделся и сказал, что больше возле него никогда стоять не будет. Отныне нам легко будет распознавать моих министров: если возле одного из них стоит Суффикс А, то это, конечно же, Лаг, а если нет рядом Суффикса А, то это министр Лож!”

Обрадовались все, захлопали в ладоши. Вот и сказке конец, а кто слушал, – молодец!

1. Вопросы.

– Какое орфографическое правило зашифровано в этой сказке? Сформулируйте его. (*Формулируют правило*).

– Приведите свои примеры. (*Слагаемое, приложить, возлагать, сложение и т.п.*).

Запишите их, выделите корень.

– Как вы думаете, почему царица Грамматика пугала министров? Чем похожи эти корни? (*Одинаковое лексическое значение*).

– Какой закономерности подчиняется правописание корней **-лаг-, -лож-**? (*Написание буквы в корне зависит от суффикса -а- после корня*).

3. Ознакомление с опорным конспектом “Буквы **а/о** в корнях с чередованием -кас-/-кос, -лаг-/-лож-.

-кас-	-кос-
-лаг-	-лож-

КОРНИ -ЛАГ- и -ЛОЖ-, -КАС- и -КОС- НЕЛЬЗЯ ПРОВЕРИТЬ, НУЖНО ОБРАЩАТЬ ВНИМАНИЕ НА ПОСЛЕДУЮЩУЮ ГЛАСНУЮ. ЕСЛИ ЗА КОРНЕМ СТОИТ СУФФИКС -А-, ТО В КОРНЯХ -ЛАГ- И -КАС- ПИШЕМ БУКВУ -А-, ЕСЛИ НЕТ СУФФИКСА -А-, ТО ПИШЕМ БУКВУ -О-.

Например: *прикасаюсь, прикосновение, полагаешься, приложить*.
Но есть слово-**исключение**: ПОЛОГ.

4. Словарная работа.

Полог – занавеска, закрывающая, загораживающая кровать.
Например, ситцевый полог, марлевый полог.

IV. Закрепление изученного материала.

1. Объяснительный диктант.

Задание: записать текст, вставить пропущенные буквы.

Орфограмму выделить графически.

Прик...снулся Ёж к крапиве,

Поразился: «Что за диво!

Прик...саться к вам нельзя.

Осторожнее, друзья!»

“Предл...гаю подружиться”, – Белка Зайцу говорит.

“Предл...женье не годится”, – Заяц Белочке твердит.

2. Выборочный диктант.

1 вариант выписывает слова с чередующейся гласной А в корне слова,

2 вариант – с буквой О в корне слова.

- Прил...гать усилия.
- Сл...жить вещи.
- Отл...жить празднование.
- Возл...гать надежды.
- Предл...жить блины.
- Безотл...гательное дело.
- К...снуться чуда.
- Радостное предпол...жение.
- К...саться рукой.
- Точки соприк...сновения.
- Не к...саются влаги.
- Распол...жить у костра.
- Изл...жение о цветах.
- Найти сл...гаемое.

- Трудное пол...жение.
- Прил...жение к журналу.
- Предл...гаю помощь.
- Нежное прик...сновение.

3. Тренировочное упражнение.

Задание: образовать словосочетания, используя приведённые глаголы с существительными и прилагательными. Орфограмму графически выделить.

Образец: располагаться – расположение лагеря, удачное расположение.

Предл...гать, предпол...гать, изл...гать, распол...гаться.

Использовать слова: руководитель, исследователь, рассказ, трудности, войска; безграмотный, разумный, медленный, удачный, остроумный.

4. Найдите “лишнее” слово.

Предл...гать, предл...жить, пол...жение, разл...жил.

Сл...гаемое, прил...гательное, выл...жить, разл...гается.

К...сается, прик...сновение, к...сательная, прик...сается.

К...снулся, к...саясь, прик...снувшийся, прик...снётся.

5. Творческая работа.

Задание: вставить подходящие по смыслу слова с корнями -кас-/-кос- и -лаг-/-лож-

... двум енотам

Спеть рапсодию по нотам.

... и лисице,

Только петь не мастерица.

... Зайчик к Мишке,

Подарил ему он шишку.

Хомячок поранил хвостик-

К подорожнику спешит.

... осторожно,

Лечит хвостик наш малыш.

Слова для справок:

Прик...снулся, предл...гали, прик...саясь, предл...жили.

V. Домашнее задание

Выучить опорный конспект “Буквы а/о в корнях с чередованием -кас-/-кос-, -лаг-/-лож-.

Придумать и написать сказку о корнях -кас-/-кос-.

VI. Подведение итогов урока.

Командует суффикс –А-. -КОС- (-КАС-)

На урок пришли в наш класс

Корень –КОС- и корень –КАС-.

Суффикс –А- примчался мигом,
 Оглушил всех громким криком:
 - Где вы, где вы, корень –КАС-?
 Не могу я жить без вас!
 Если после корня –А-,
 С корнем -КАС- пиши слова.
 -ЛАГ- (-ЛОЖ-)
 Предположим, корень -ЛОЖ-
 Вышел в дождик без калош.
 Простудился, это ясно.
 Состояние ужасно.
 ПоЛОЖили на кровать,
 Как теперь ему несладко.
 ПредЛОЖили мазь, уколы,
 Пропускает бедный школу.
 А вот умный корень -ЛАГ-
 Суффикс -А-, как будто флаг,
 За собою развернул
 И ни разу не чихнул.
 ПоЛАГаю, ясно, дети,
 Как писать вам корни эти?

Литература

1. Давидюк Л.В. Современный урок русского языка / Л.В. Давидюк [Електронний ресурс]: Украинская ассоциация преподавателей русского языка и литературы. – Режим доступу: <http://uapryal.com.ua/training/davidyuk-l-v-kiev-sovremennyiy-urok-russkogo-yazyika/>.

ПОСВАЛЮК Л.В. УРОК ЗАСВОЄННЯ НОВИХ ЗНАТЬ У 5 КЛАСІ. У статті пропонується конспект уроку з російської мови для шкіл з російською мовою навчання для 5 класу на тему: “Букви а/о в коренях з чергуванням -кас-/-кос-, -лаг-/-лож-”. Пропонуються різні види роботи на уроці з використанням опорних конспектів, елементів цікавості.

Ключові слова: сучасний урок російської мови, урок засвоєння нових знань, опорні конспекти, чергування голосних а/о в коренях.

POSVALUK L. B. LESSON ASSIMILATION OF NEW KNOWLEDGE IN THE 5TH GRADE. The article proposes summary of the lesson on the Russian language for schools with Russian language of instruction for the 5th form on “letters are a / o in the roots with alternating -кас-/-кос-, -лаг-/-лож-.” Accommodation offers different types of work in class using reference summaries, entertaining elements.

Key words: modern Russian language lesson, a lesson assimilation of new knowledge, supporting notes, vocalic a/o in the roots.

Відомості про авторів

Афанасьєва Ольга Сергіївна – аспірант кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Барменкова Оксана Петрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Білоусова Наталія Костянтинівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Василенко Марина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Галушко Максим Вікторович – аспірант кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Галушко Олена Вікторівна – студентка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Градовський Анатолій Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Дячкова Ольга Михайлівна – науковий співробітник відділу наукової роботи та міжнародного співробітництва, Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля

Іванова Наталія Петрівна – кандидат філологічних наук, викладач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Ісаєва Світлана Генадіївна – викладач кафедри теорії та практики перекладу, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Киба Людмила Михайлівна – викладач кафедри англійської філології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Киченко Олександр Семенович – доктор філологічних наук, професор кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Козюра Олена Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Корновенко Лариса Віталіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Костюк Тетяна Пантелеймонівна – старший викладач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Кретова Олена Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Куліш Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Моїсєєва Олена Володимирівна – аспірант, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Посвалюк Лариса Володимирівна – вчитель-методист Черкаської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 11

Потапова Галина Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської та української мов, Київський національний лінгвістичний університет

Рейдало Віталіна Станіславівна – аспірант кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Цюра Світлана Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Чорній Раїса Петрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови та методики її викладання, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

Юрова Інна Юріївна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін, Донецька державна музична академія імені С. С. Прокоф'єва

Яцина Світлана Миколаївна – аспірант, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького



Для нотаток

Для нотаток

Наукове видання

**Вітчизняна філологія:
теоретичні та методичні аспекти вивчення**

(Збірник наукових праць)

Випуск 4

Комп'ютерне складання – Андрій Берестовий

Підписано до друку 07.04.2014. Формат 60х90/16. Друк офсетний.
Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 6,5. Наклад 300 прим.

Видавець: Чабаненко Ю.А.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців
серія ДК №1898 від 11.08.2004 р.
Україна, м.Черкаси, вул. О.Дашкевича, 39
Тел: 8(0472) 45-99-84
E-mail: office@2upost.com