

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 5 (144) БЕРЕЗЕНЬ**

---

**2008**

2008 березень № 5 (144)

# ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

## ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,  
видане Держкомвидавом України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного  
педагогічного університету імені Тараса Шевченка  
Видавництво ЛНПУ “Альма-матер”

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного педагогічного  
університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 7 від 19 лютого 2008 р.)

Виходить 2 рази на місяць

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

*Головний редактор –*  
проф. **Харченко С. Я.**  
*Перший заступник головного редактора –*  
проф. **Синельникова Л. М.**  
*Заступник головного редактора –*  
проф. **Ужченко В. Д.**  
*Відповідальний секретар –*  
проф. **Галич О. А.**  
*Члени редколегії:*  
проф. **Галич В. М.,**  
проф. **Глуховцева К. Д.,**  
проф. **Гриценко П. Ю.,**  
проф. **Зеленько А. С.**

**Засновник** – Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

Збірник наукових праць,  
ліцензований ВАК України  
за напрямками: педагогіка,  
історія, філологія, біологія  
(Бюлетень ВАК України. – 1999. –  
№ 4 (12))

Матеріали номера друкуються мовою оригіналу

**EDITORIAL BOARD:**

*Editor-in-chief –*  
Prof. **Kharchenko S. Y.**  
*First Deputy –*  
Prof. **Sinelnikova L. M.**  
*Deputy –*  
Prof. **Uzhchenko V. D.**  
*Executive secretary –*  
Prof. **Halych O. A.**  
*Editor Board Members:*  
Prof. **Halych V. M.,**  
Prof. **Glyhovceva K. D.,**  
Prof. **Gritsenko P. Y.,**  
Prof. **Zelenko A. S.**

**Founder** – Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University

The collection of studies on  
Pedagogic, History, Philology,  
Biology licensed by the Higher  
Attestation Board of Ukraine (HAB)  
(Bulletin HAB of Ukraine. – 1999. –  
No. 4 (12))

The materials are published in the original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.  
e-mail: [mail@lnpu.edu.ua](mailto:mail@lnpu.edu.ua)

# ЗМІСТ

## РОЗДІЛ І СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

<i>Басов О. А., Чужик А. С.</i> Підготовка тьюторів у системі дистанційного навчання на прикладі європейських навчальних закладів.....	6
<i>Куренкова Г. М.</i> Методологічна сутність та значення СРС.....	14
<i>Кучеренко Ю. Г.</i> Толерантность как основа межкультурной коммуникации.....	19
<i>Максименко Л. Г.</i> Формування вміння педагогічного менеджменту в майбутніх учителів іноземних мов.....	23
<i>Мельник Л. В., Мельничук Л. О.</i> Ознайомлення дошкільників зі звуковою будовою слова.....	29
<i>Мурзіна С. В.</i> Проблема визначення змісту ключових компетентностей майбутніх викладачів-філологів.....	34
<i>Осадча Т. Ю.</i> Підходи до організації підготовки викладачів іноземної мови в університетах США й Великої Британії.....	41
<i>Осадча Т. Ю., Кобзар Н. В.</i> Підготовка педагогічних кадрів у Британії та США.....	47
<i>Партер Е. И.</i> Использование компьютерных технологий при обучении немецкому языку студентов неязыковых специальностей.....	54
<i>Пульна А. Є., Маркотенко Т. С.</i> Шляхи формування граматичного ладу мовлення дошкільників.....	60
<i>Ржевская А. В., Дьяченко И. С.</i> Организация внеклассной работы на уроках иностранного языка в старших классах средней школы.....	65
<i>Сура Н. А.</i> Моделирование иноязычной коммуникации как фактор оптимизации учебной деятельности в высшей школе.....	70
<i>Krawtschenko S. F.</i> Gedächtnisentwicklung und Fremdsprachenerlernung...	75

## РОЗДІЛ II АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

- Бабишева А. С.** Сравнительный анализ ассоциативных вербальных репрезентаций «wedding» и «свадьба».....82
- Балабан О. О.** Фреймова ієрархія метафоричних концептів у художньому мовленні (на матеріалі англійської, російської та української мов).....89
- Бутко Л. В.** Непродуктивні об'єднання в складі двокомпонентних прийменникових і партикулярних лексичних комплексів.....95
- Герасименко И. А.** Функционально-семантическое наполнение цветообозначения *синий* (на материале русских художественных текстов XIX – XXI вв.).....104
- Голуб О. М.** Лінгвістична спадщина П. О. Бузука в сучасному контексті.....115
- Гришак С. Н., Стрельцова В. Ю.** Щодо проблеми виявлення неологізмів у сучасній англійській мові.....121
- Гутникова А. В.** Сопоставительный анализ структур безаффиксных дериватов (на материале немецкого языка).....128
- Дегтярѳова С. В., Махтѳева О. М.** Академік А. Кримський – дослідник історії української мови.....135
- Зеленько А. С.** Про лінгвістичну парадигму та функціональну лінгвістику в україністиці.....140
- Кравченко Н. К.** Ситуативно-подієвий аспект розуміння дискурсу.....147
- Матѳеева С. А.** Гостьова книга як композиційний елемент персонального сайту вченого.....154
- Мізін К. І.** Аспекти етнопсихолінгвістичного впливу на мовну концептуалізацію об'єктивного світу (на матеріалі компаративної фразеології).....159
- Морева Г. Г.** Аппроксиматоры в функционально-семантическом поле количества.....166

<i>Орлова Ю. В.</i> Порівняльний аналіз асоціативних полів «вік людини» в англійській та українській фразеологічних системах.....	173
<i>Санченко Є. М.</i> Елітна мовна особистість з поліським діалектним субстратом: соціолінгвістичний аспект.....	177
<i>Унукович В. В.</i> О языке религии и христианской проповеди.....	184
<i>Фатеева Н. В.</i> Лингвистический статус современных терминов в условиях билингвизма.....	189
<i>Moiseyenko O. Yu.</i> Sociolinguistic context of English language in Kenya..	196

### РОЗДІЛ III

#### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

<i>Верник О. А.</i> Эстетика адамизма в поэтической традиции Николая Степановича Гумилёва.....	202
<i>Дерюга Я. В.</i> Цвет как стилеобразующее начало в поэзии Булата Окуджавы (на материале цикла «Надежды крашенная дверь»).....	212
<i>Льїна В. В.</i> Від козацького бароко до небарокової української прози к. XIX – п. XX ст.....	217
<i>Кожухова Г. О.</i> Из истории русско-немецких литературных связей: И. С. Тургенев и Т. Шторм.....	225
<i>Комаров С. А.</i> Категории историзма и автобиографизма в книге дневников И. А. Бунина «Окаянные дни».....	231
<i>Корниенко Т. В.</i> Тема поэта и поэзии в творчестве Б. Л. Пастернака и Ю. Л. Афанасьева.....	238
<i>Нежива Л. Л.</i> Василь Голобородько: «...Все життя біля хати».....	246
<i>Шаповалова И. В.</i> Проявление интертекстуальности на метрико-ритмическом уровне в лирических циклах Максимилиана Волошина..	253
<i>Шестера Г. А.</i> Наративні особливості історичного роману В. Малика «Князь Кий».....	260
<b>Відомості про авторів</b> .....	268

# РОЗДІЛ І

## СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 371.311.1:004,85

**О. А. Басов, А. С. Чужик**

### ПІДГОТОВКА ТЬЮТОРІВ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ПРИКЛАДІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Засоби комп'ютерного навчання надають якісно нові можливості процесу отримання освіти. Зацікавленість комп'ютерним навчанням завжди залежала від рівня розвитку комп'ютерної техніки. Освіта стає інструментом взаємопроникнення не тільки знань і технологій, але і капіталу, інструментом боротьби за ринок, вирішення геополітичних завдань. За таких умов дистанційні методи навчання, що ґрунтуються на сучасних технологічних досягненнях, можуть відігравати головну роль в освітньому процесі. У наш час світове суспільство вже має значний досвід у реалізації систем дистанційного навчання, що використовують телекомунікаційні системи. Істотне місце займають системи, що використовують комп'ютерні та телевізійні мережі, системи дистанційного навчання з використанням сучасних телекомунікаційних технологій.

Сучасний характер і динамізм розвитку суспільства ставить перед психологами, педагогами і усіма фахівцями у галузі організації освіти нові задачі. Одна з причин зміни підходу до організації освіти полягає в тому, що стрімкий розвиток нових інформаційних технологій породив у світі велику кількість програмних продуктів, орієнтованих на використання їх в освітніх цілях.

Особистість тьютора привертає велику увагу студентів, керівників регіональних центрів і всіх людей, так чи інакше пов'язаних з дистанційною формою освіти. Це ключова фігура в у дистанційному навчанні, оскільки від нього головним чином залежить, як навчаються студенти і чи захочуть вони продовжити навчання. У визначенні ролі, функцій, особливостей тьютора існує багато неоднозначностей, тому потреба дослідження особистості тьютора як головної фігури дистанційного навчання є актуальною. Актуальність дослідження також обумовлена тенденцією до поширення комп'ютерних технологій серед широких верств населення, збільшення кількості дистанційних курсів, підвищенням вимог до викладачів дистанційної освіти внаслідок особистісно-орієнтованого напрямку роботи із студентами.

Розробка методологічних і дидактичних основ дистанційної освіти велася М. П. Карпенком, М. В. Кларіним, В. П. Кашициним,

Г. Г. Малинецьким, Н. С. Сільською, В. П. Тихомировим, Е. В. Чмиховою. Психологічні особливості студентів в умовах дистанційної технології навчання досліджувалися М. В. Кібакіним, В. П. Лапшовим. Велика увага приділялася обґрунтуванню критеріїв ефективності дистанційного навчання й оцінки якості навчання А. А. Вербицьким, Д. В. Вилькеєвим, В. В. Грачовим, М. В. Кларіним, А. С. Минзовим, М. И. Махмутовим, Ф. Л. Ратнером. Питання інформатизації і комп'ютеризації освіти досліджувалися Б. С. Гершунским, В. С. Ледневим, Е. И. Машбіцем, В. М. Монаховим, Ю. О. Овакімяном, В. В. Рубцевим, В. Г. Разумовським та ін.

Ключовою фігурою в дистанційному навчанні є тьютор, який відповідає за проведення занять зі студентами. З аналізу досвіду зарубіжних університетів видно, що в більшості випадків розробник курсу і тьютор – це та ж сама особа. Багато досвідчених викладачів віддають перевагу при проведенні занять зі студентами денній формі навчання, використовуючи технологію дистанційного навчання.

На різних рівнях організації своєї діяльності викладач повинен адаптуватися до особливостей процесу засвоєння знань як у групі, так і індивідуально [1, с. 78]. О. М. Матюшкін розрізняє макро- і мікроадаптацію, тобто перегляд інформації в цілому або коригування окремих модулів, особливо складних для засвоєння. Макроадаптацію зазвичай у дистанційному навчанні виконує проектувальник навчального курсу, а мікроадаптацію – тьютор. Можна виділити 12 функцій керування:

- відбір інформації;
- визначення послідовності вивчення;
- пред'явлення інформації;
- перекодування інформації;
- моделювання діяльності навчання;
- отримання відповідей, зворотний зв'язок;
- оцінка діяльності навчання;
- повідомлення про результати;
- зазначення коректив;
- видача додаткової інформації;
- облік і своєчасне коригування ходу навчання;
- удосконалення дидактичної стратегії.

Діяльність викладача у системі дистанційного навчання можна порівняти з роботою режисера під час постановки п'єси і керівництва окремими виставами. Так само, як режисер, викладач пред'являє на суд студентів свою роботу над інформацією у напрямі перетворення її на навчальний матеріал, а також методичні розробки та засоби, що сприяють пізнавальній діяльності та отриманню студентом своєї особистої, цінної для діяльності та розвитку, інформації [2, с. 125].

Щоправда, у дистанційному навчанні до проведення занять і удосконалення їх у процесі навчання приєднується інший викладач –



тьютор. На етапі керування навчальною інформацією на перше місце виступає структурування навчального матеріалу. Воно дозволяє сформувати певні вміння і є передумовою «автоматизації» певних дій, пов'язаних з навчанням, а також дає можливість систематизувати матеріал завдяки узагальненню окремих знань та дій у систему. Структурування позитивно впливає на мотивацію, воно дозволяє самостійно орієнтуватися у даній галузі знань і є важливим чинником підвищення динамічності та ефективності процесу навчання. Ф. Янушкевич називає викладача конструктором процесу навчання. Від його умінь конструювати інформацію, зменшувати обсяг неперервного вербального тексту, створювати специфічні оригінальні форми його пред'явлення, залежать витрати навчального часу, перевантаження сприйняття однотипними комплексами та ін [3, с. 56].

Дослідження показали, що подання навчальної інформації у згорнутому вигляді (структурно-логічні схеми) дозволяє вивільнити для більш глибокого вивчення майже 25% навчального часу.

В основі керування пізнавальною діяльністю студентів лежить моделювання викладачем системи дій і операцій, у якій значну роль відіграє процес спілкування – комунікативний компонент діяльності викладача. Педагогічна творчість у процесі спілкування (зворотного зв'язку) повинна включати змодельовані ситуації пізнавальної діяльності і педагогічну імпровізацію, яка може бути як запроєктованою у дистанційному курсі, так і запропонованою тьютором у тому випадку, коли вона найбільш відповідає тій навчальній ситуації, що склалася. Отже, у діяльності викладача ми можемо виділити дві взаємодіючі і взаємозалежні підсистеми: міжособистісно-взаємовідносну та інструментально-технологічну. Керуюча та конструююча функції викладача відображені в обох підсистемах [4].

Специфіка дистанційного навчання полягає в його стислості, інтенсивному характері, роботі із дорослими. Саме тому до викладача-тьютора ставляться особливі вимоги, які суттєво відрізняються від традиційних, і стосуються як особистісних якостей, так і способу проведення занять.

Стати тьютором можна після навчання на курсах Відкритого університету. При цьому кандидат має добре засвоїти не тільки сам предмет і специфіку дистанційної освіти, а й продемонструвати свої управлінські та педагогічні навички. Для підготовки тьюторів розроблено спеціальну багатоступінчасту систему заходів. Така система використовується у Московському Інституті Менеджменту ЛІНК, де на даний момент працюють більше 250 тьюторів, до того ж більшість з них – кандидати та доктори наук.

Ця система складається з основних п'яти етапів (мал. 1):

# СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ТЬЮТОРІВ



Мал.1. Система підготовки тьюторів у МІМ ЛІНК.

1. підготовка тьюторів у якості студента відкритого університету;
2. попередня підготовка;
3. практична підготовка;
4. підвищення кваліфікації тьютора;
5. розвиток навичок консультування.

Щодо західних країн, то можна привести такі приклади підготовки тьюторів.

Важливу роль у підготовці фахівців відкритого дистанційного навчання в Італії відіграє спеціальна комісія Scinter. Задачі цієї комісії пов'язані з встановленням критеріїв і оцінкою якості матеріалів. Результатом цієї діяльності є каталог сертифікованих продуктів, що випускається щорічно та поширюється по навчальних центрах. Діяльність комісії є безумовно важливим чинником підготовки викладачів, що працюють у системі відкритого дистанційного навчання. Наявність подібних інструкцій і необхідність сертифікації є важливим стимулом для удосконалювання викладача в області методології і дидактики дистанційного навчання.

Найбільше послідовно і продумано проблема підготовки фахівців і менеджерів відкритого дистанційного навчання зважається в освітньому консорціумі Nettuno, що був створений у 1992 р. у Римі і на сьогоднішній день поєднує більш сорока університетів Італії й Албанії. У діяльності консорціуму чітко виявляється специфіка італійської моделі дистанційного навчання – створення віртуального університету на базі традиційного. Цим пояснюється і специфіка підготовки кадрів, що беруть участь у навчальному процесі [5].

Проблему викладацьких кадрів Nettuno вирішує насамперед шляхом залучення професорів традиційних університетів [6, с. 33]. При цьому відбувається трансформація функцій університетських викладачів. Власне кажучи, тепер викладач вирішує подвійну задачу:

- здійснює навчання за допомогою телевізійних програм,
- надає учнем підтримку у вивченні навчального курсу за допомогою інформаційних технологій і телекомунікацій.

Для рішення нових задач викладачі повинні навчитися не тільки створювати нові версії підручників, проектувати і робити мультимедіа продукти, створювати віртуальні лабораторії, дидактичні web-сайти в Інтернет, але і навчати за допомогою on-line і off-line технологій, керувати студентами в навчальному процесі, використовуючи нетрадиційні засоби і методи.

З метою рішення цих задач викладачі в Nettuno насамперед знайомляться з методикою відкритого дистанційного навчання, вивчають досвід створення навчально-методичних матеріалів, а потім приступають до розробки власних курсів, в основному телевізійних. У Nettuno є спеціально обладнана лабораторія, де здійснюється запис і монтаж відеолекцій і створені комфортні умови для роботи викладача і проведення відеозаписів. Таким чином, знімаються деякі психологічні

проблеми, що виникають у викладача, що опиняється один на один з відеокамерою.

Підготовка дидактичних web-сайтів за курсом також вимагає спеціальної підготовки викладача, оволодіння навичками роботи в мережі Інтернет, організації теле- і відеоконференцій, вільного користування електронною поштою. Професори повинні зрозуміти особливості опосередкованого через комп'ютер (чи теле-, відеоапаратуру) спілкування, засвоїти нові способи трансляції знань. А вже під час відеолекції викладач, крім того, що він передає зміст предмета, одночасно має навчити студента методам практичної діяльності, критичному відношенню до навчального матеріалу. Підготовку викладачів полегшує те, що, з погляду дидактики, навчання в Nettuno є «змішаним»: поряд з дистанційними технологіями приблизно половину навчального часу складає традиційний навчальний процес – «віч-на-віч».

Найбільше чітко підготовка викладачів відкритого дистанційного навчання організована в італійській асоціації Sinform, що була створена в 1991 р. У Sinform здійснюється спеціальна підготовка викладачів для різних освітніх дисциплін за курсом «Підготовка тренерів» («Trainers' training»). Метою цієї підготовки є розвиток у фірмах, інститутах і навчальних організаціях навичок і умінь, необхідних у сьгоднішнім інформаційному суспільстві, створення в освітній системі умов, що відповідають потребам підприємств. Зміст підготовки за даним курсом припускає вивчення нових інформаційних технологій і можливостей їхнього застосування. Результатом подібного навчання тренерів є виконання підсумкової творчої роботи: проектування, виробництво й апробація мультимедійних навчальних програм на CD/DVD-rom.

Інший важливий проект Sinform – «Європейський тьютор» («Активне навчання для проектування освітніх інструментів для європейських тьюторів у міжнародній освітній діяльності»). Тут здійснюється аналіз ролі європейського тьютора, визначається його компетенція, виробляється серія матеріалів для самоосвіти тьютора і для його освітньої діяльності.

У Баварському університеті Erlangen до дистанційного навчання залучені професори традиційного університету, що беруть участь у створенні віртуального університету «Virtus». З 1976 р. вони займаються проблемами мультимедійної освіти і кваліфікаційних систем. Спеціальна підготовка викладачів для відкритого дистанційного навчання донедавна тут не велася, що породжувало велику проблему, пов'язану з відсутністю нового покоління викладачів після виходу нинішніх професорів на пенсію. У 2000 р. у FIM розроблений проект «Training for tutors», за допомогою якого ведеться підготовка тьюторів, що працюють у системі дистанційної освіти. Даний приклад ще раз підтверджує необхідність додаткової підготовки фахівців для системи дистанційної освіти.

Особливо важливе рішення цієї проблеми в сфері подальшої освіти, де розвиток дистанційної освіти відбувається більш швидкими темпами. Більшість викладачів тут – експерти з промисловості, співробітники конкретних підприємств, і запрошуються, як правило, для реалізації окремих курсів.

Залучення практиків у якості педагогів вимагає, як показує досвід італійського регіону Emilia Romagna, їх додаткової методичної і технологічної підготовки, без якої створення навчальних курсів для системи дистанційної освіти є ускладненим.

При цьому особлива увага приділяється дидактичному наповненню курсів. Контроль за такою підготовкою здійснює фахівець, наділений особливими функціями; він же надає методичну допомогу викладачам.

Спеціальна підготовка тьюторів здійснюється в основному тільки тоді, коли в даній якості виступає людині, не пов'язана з педагогічною діяльністю, а той, хто отримав цю спеціальність у результаті перепідготовки чи додаткової освіти. У регіоні Emilia Romagna тьюторами в більшості випадків стають експерти з підприємств, що отримують додаткові знання в сфері педагогіки і технологій дистанційної освіти. З метою підготовки тьюторів проводяться курси. У якості експертів для підготовки тьюторів запрошуються викладачі університетів.

Що стосується підготовки менеджерів відкритої дистанційної освіти, то необхідність у ній європейських освітніх установ незначна. Це пов'язано з добре організованою загальною підготовкою фахівців-менеджерів в університетах Італії і Німеччини. Прагнення збільшити обсяг відкритого дистанційного навчання в порівнянні з традиційним навчанням диктує необхідність у фахівцях, здатних організувати відкритий освітній простір, знайти студентів і запропонувати їм власні послуги.

Отже, аналіз системи підготовки фахівців відкритого дистанційного навчання на заході показує, що даний досвід може бути використаний і в Україні під час управління відкритим дистанційним навчанням.

Доцільним є організація в Україні під патронажем Міністерства освіти системи підготовки фахівців-викладачів, тьюторів і менеджерів, орієнтованих на роботу у системі дистанційного навчання. Для цього може бути застосований досвід Sinform, де найбільш продуманою є система підготовки викладачів і тьюторів дистанційного навчання, використані деякі європейські навчальні курси.

Розумним є створення у вузах регіональних інформаційних центрів, на базі яких буде проводитися підготовка і сертифікація фахівців відкритого дистанційного навчання.

Варто коректно визначити функції викладача, консультанта, тьютора й інших залучених до навчального процесу дистанційного навчання фахівців.

Корисно розробити або адаптувати існуючі на заході інструкції, що визначають методологічні, змістовні і технологічні критерії створення курсів дистанційного навчання. Наявність подібних інструкцій є важливим стимулом для удосконалення викладача у галузі методології і дидактики системи дистанційної освіти.

Для об'єднання зусиль фахівців з дистанційного навчання важливим є створення консорціумів освітніх установ з підприємствами зв'язку, телекомунікацій, видавничими фірмами тощо, у рамках яких може бути організований обмін досвідом фахівців, що працюють у системі дистанційної освіти.

Однак існуючі дослідження не вичерпують усіх проблем з організації підготовки тьюторів. Потребує подальшого дослідження проблема удосконалення стилю проведення дистанційної освіти, практики та теорії реалізації досвіду західних країн, обґрунтування проблеми підготовки тьюторів до керівництва процесом навчання, та його організації на сучасному етапі реформування освіти.

#### Література

- 1. Матюшкин А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.
- 2. Якубайтис Э. А.** Информационные сети и системы. – М.: ФиС, 1996. – 365 с.
- 3. Янушкевич Ф.** Технологии обучения в системе высшего образования. – М., 1985.
- 4. Дистанционное обучение:** Теория и практика. <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/disted/disted97/ppframe.htm>.
- 5. Сравнительный анализ систем дистанционного обучения.** <http://www.marshall.edu/it/cit/webct/compare/comparison.html>
- 6. Можяева Г. В.** Анализ системы подготовки специалистов и менеджеров ОДО в Италии и Германии // Университетское управление. – 2000. – № 1 (12). – С. 33-35.

У статті йдеться про використання досвіду підготовки викладачів дистанційної освіти в європейських освітніх закладах, а також його застосуванні в українських навчальних установах.

*Ключові слова:* дистанційна освіта, ІТ, мультимедіа, тьютор.

В статті йде про використання досвіду підготовки викладачів дистанційної освіти в європейських освітніх закладах, а також його застосуванні в українських навчальних установах.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, ИТ, мультимедиа, тьютор.

The article deals with the usage of distance education technologies for teacher training in European universities. The authors also show the ways of integration of this experience in Ukrainian educational institutions.

*Key-words:* distance education, ИТ, multimedia, tutor.

**Г. М. Курєнкова**

## **МЕТОДОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ТА ЗНАЧЕННЯ СРС**

Значне місце в процесі навчання займають методи самостійної роботи студентів по сприйняттю й осмисленню нових знань. Це дуже важливі методи. К. Д. Ушинський вважав, що тільки самостійна робота створює умови для глибокого оволодіння знаннями і розвитку мислення учнів. А. М. Смолкін підкреслює, що «кожний новий крок в удосконаленні школи був застосуванням початків самоосвіти до шкільної освіти юнацтва» [1, с. 63].

А. С. Єлізаров вважає, що «організація самостійної пізнавальної діяльності студентів, яка стимулювала б творчі сили і здібності студентів, актуалізувала внутрішні пізнавальні мотиви навчання, сприяла розвитку навиків самоосвіти, прагненню до саморозвитку, є однією з найважливіших задач вищої професійної освіти» [2, с. 85].

Розкриваючи питання сутності самостійної учбової роботи, А. А. Леонтєв писав: «Самостійна робота учнів, що включається в процес навчання, – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням в спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля і виражаючи в тій або іншій формі результати своїх розумових і фізичних (або тих і інших разом) дій» [3, с. 15].

Формування особистості учня відбувається не тільки під впливом організованих навчально-виховних заходів, а й завдяки індивідуальним намаганням самих учнів. Відомо, що ніхто просто так не отримує певну сукупність знань, навичок і вмінь; їх можна здобути, тільки доклавши чималих зусиль.

Практика свідчить, що найбільш ефективним є навчальний процес у тих освітніх системах, де він спирається на змістовну самостійну роботу студентів. Тому сучасна дидактика більше уваги має приділяти обґрунтуванню методики самостійного опанування учнями теоретичних знань, практичних навичок та вмінь.

А. А. Вербитський визначає самостійну роботу як «сукупність різноманітних навчальних прийомів і дій, за допомогою яких вони самостійно закріплюють і поглиблюють раніше набуті теоретичні знання, практичні навички й уміння, а також оволодівають новими» [4, с. 97]. Вона має надзвичайно важливе значення для формування й удосконалення знань, мислення й переконань. Тому цей метод є внутрішньою основою будь-якого іншого методу навчання і необхідною передумовою дидактичного зв'язку різних методів навчання між собою. Сучасні освітні процеси і науково-технічна революція роблять метод самостійної роботи одним із основних.

Методологічну основу самостійної роботи студентів складає діяльнісний підхід, коли цілі навчання орієнтовані на формування умінь вирішувати типові і нетипові задачі, тобто на реальні ситуації, де студентам необхідно проявити знання конкретної дисципліни.

Методично забезпечити самостійну роботу студентів – означає скласти перелік форм і тематику самостійних робіт, сформулювати цілі і задачі кожного з них, розробити інструкції або методичні вказівки, підібрати учбову, довідкову, методичну і наукову літературу.

За визначенням І. О. Зимньої, «самостійна робота – це робота, організовувана самим школярем через його внутрішні пізнавальні мотиви й здійснювана ним у найбільш зручній, раціональній, на його думку час, контрольована ним самим у процесі і за результатами діяльності, здійснювана на основі позашкільного опосередкованого систематичного керування нею з боку вчителя (навчальної програми, дисплейної техніки)» [5, с. 113].

В сучасному вимірюванні самостійна робота набуває особливого значення, оскільки багатство і розмаїття наукових знань, всю існуючу і, тим більше наростаючу за об'ємом інформацію, вуз охопити і передати студенту апріорі не в змозі. Знання, як відомо, швидко старіють. Тому постійне поповнення, оновлення і використання знань стає сьогодні однією з життєво важливих проблем і задач професійної діяльності фахівця.

Уміння самостійно вчитися, поповнювати свої знання, тим більше розвивати і перетворювати їх, формується лише за умови оволодіння студентами певними способами і прийомами самостійної роботи, виробленню в собі сприяючих їй особистих якостей. До таких способів і прийомів можна віднести: уміння працювати з літературою, користуватися статистичними матеріалами, науково-технічною інформацією, періодичними виданнями, сучасними електронними, мультимедійними засобами, глобальними і локальними мережами навчання. До якостей – цілеспрямованість, активність, ініціативність, допитливість, наполегливість, завзятість, спостережливість, аналітичність, дисциплінованість, і звичайно ж, самостійність. Уміння самостійно трудитися, та і самі якості при цьому не тільки формуються, розвиваються, але і удосконалюються в процесі самої самостійної роботи. Тому організація процесу СРС є не лише особистою справою студента, а стає і в кращому разі виступає управлінською функцією вузу. Особливо це виразно видно у зв'язку з запровадженням у вузи системи кредитування і розвитком Болонського процесу.

СРС – це метод навчання, при якому пізнавальна діяльність протікає в повній відповідності з індивідуальними особливостями, рівнем освіти, досвіду з одного боку і з іншою – спеціально створеними для цього організаційними умовами. СРС дозволяє зняти суперечність між середнім рівнем сприйняття і засвоєння учбового матеріалу в групі і індивідуальними можливостями студентів. Дозволяє ліквідувати



пропуски в знаннях. СРС грає також помітну роль у формуванні особи майбутнього фахівця. Загальновідомо, що навіть найдосвідченіші, кваліфіковані викладачі, самі новітні технології навчання не приведуть до бажаного результату, якщо сам студент не докладатиме до цього необхідні зусилля і уміння.

В ході аналізу існуючих у вітчизняній і зарубіжній науці визначень встановлено, що самостійна робота студента розглядається як:

- його учбова діяльність,
- спосіб навчання дорослих,
- індивідуальна форма навчання,
- дидактичний засіб вищої школи.

А. С. Єлізаров вважає, що «самостійна робота – це метод навчання, прийнятий у вищій освіті, і засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді учбової діяльності, в основу якого покладено взаємодію викладача і студентів, яка носить партнерський характер і приймає різні форми залежно від мети самостійної роботи» [2, с. 12].

Традиційно СРС здійснюється у формі домашніх або позааудиторних занять, частіше всього переслідуючих мету підготовки до семінарів або практичних занять, до модулів, заліків і іспитів. Формою звітності студента при цьому, як правило, виступає реферат. Він розглядається в більшості вузів як додаткова робота. Тому формальне відношення до СРС і, тим більше її зовнішня «неоплатність» має давні організаційні і ментальні корені. Перехід до нових принципів і форм організації учбового процесу, упровадженню новітніх учбово-інформаційних технологій, особливо в світлі розвитку Болонського процесу кардинально міняють або хоча б повинні поміняти відношення до СРС, підвищити її ефективність і якість.

З досвіду відомо, що найефективнішою СРС стає тоді, коли навчання проходить за індивідуальними планами студентів, коли допомогу в їх складанні надають викладачі, особливо на первинному етапі оволодіння СРС. План роботи – це точний, обґрунтований розклад робіт, які передбачається виконати в наперед встановлений термін. Наявність плану, а також регулярний, систематизований, педагогічний контроль, за його виконанням дисциплінують СРС, оберігають студента від безцільної витрати часу, вносять організованість і впорядкованість в учбово-пізнавальну діяльність.

Навчання можна розглядати як один з видів універсальної наочно-перетворюючої діяльності, тобто як своєрідний вид розумової, творчої праці, вимагаючи значної мобілізації, концентрації сил і можливостей студентів.

Студент в перекладі з латинського означає «той, який старанно працює, займається». Він вже спочатку повинен бути трудівником і не тільки по розкладу, але і під час самостійної роботи. В зв'язку з цим великого значення набуває не тільки особиста зацікавленість і наявність відповідних якостей, але і уміла самоорганізація розумової праці.

Добитися високої самоорганізації можна лише при достатньо сформованих уміннях планування, самоконтролю, самооцінки і розвинених вольових якостях. Основна задача студентів, як відомо, полягає в засвоєнні сукупних знань наук у вибраній професії. Поняттям «засвоєння» в педагогіці і психології називають дуже складний пізнавальний процес, здійснюваний в ході учбової діяльності. Він синтезує свідоме оволодіння досвідом, культурою, цінностями попередніх поколінь. Засвоїти – означає свідомо зробити своїм надбанням професійні знання, уміння і етику. Засвоїти матеріал – означає провести над ним спеціальні і відповідні дії такі, як: розуміння значення тексту, зображення, формули і т. д., засвоїти матеріал – означає його осмислення, вживання, використання в різних ситуаціях.

Самостійна робота студента є не що інше, як самостійна учбова діяльність, що включає всі її атрибутивні ознаки. Але «на відміну від учбової діяльності школяра, ця діяльність для свого функціонування вимагає від студента сформованості певних якостей:

- розвиток цілепокладання самостійної діяльності;
- розвиток креативності мислення;
- розвиток наполегливості, цілеспрямованості в діяльності; здібності долати труднощі в ситуаціях «мертва крапка»;
- розвиток творчих здібностей, здібностей самостійно робити вибір, ухвалювати рішення;
- розвиток уміння управляти собою в стані пошуку, аналіз своїх творчих актів» [2, с. 105].

Ми вважаємо за доцільне виділити два рівні продуктивної діяльності студентів, відповідні їх навчальним можливостям в ході самостійної роботи:

- репродуктивна діяльність по відтворенню інформації, використовуючи можливості пам'яті, наприклад, виконання граматичних вправ, використання пройденого лексичного матеріалу і т.п.;
- продуктивна діяльність самостійного використання придбаних знань для вирішення задач, що виходять за межі відомого зразка, вимагаючи здібностей до індуктивних і дедуктивних методів, наприклад, підготовка проектів і презентацій, дослідження складних теоретичних питань і т.п.

Спрямованість професійної освіти на освоєння студентом способів і засобів майбутньої діяльності без її соціально-психологічного змісту не може розглядатися повною і тим більше якісною і ефективною. Цим не вичерпується задача підготовки сучасного фахівця. Соціально-психологічний зміст діяльності не завжди виражається в словах і поняттях, а вимагає інших засобів, інших технологій. Рольова сторона професійної діяльності частіше за все розкривається фахівцю вже в ході самої роботи, що через непідготовленість до неї утруднює її успішне здійснення, встановлення соціальних зв'язків і відносин.

Направленность профессионального образования на освоение студентом способов и средств будущей деятельности без ее социально психологического содержания не может рассматриваться полной и тем более качественной и эффективной. Социально психологическое содержание деятельности не всегда выражается в словах и понятиях, а требует других средств, других технологий. Ролевая сторона профессиональной деятельности чаще раскрывается специалисту уже в ходе самой работы, что через неподготовленность к ней утрудняет ее успешное осуществление, установление социальных связей и отношений.

### Література

**1. Смолкін А. М.** Методи активного навчання. – М.: Вища школа, 1991. – 207 с. **2. Елизаров А. С.** Подходы к организации информационной компьютерной среды для самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка // Педагогический дизайн, 2004. – 206 с. **3. Леонтьев А. А.** Основні лінії розвитку методики викладання іноземних мов у СРСР (40 – 80 рр.) // Загальна методика навчання іноземним мовам. – М., 1991. – 540 с. **4. Вербитський А. А.** Активне навчання у вищій школі: контекстний підхід. – М.: Вища школа, 1991. – 207 с. **5. Зимняя И. А.** Психология обучения неродному языку. – М.: Рус. язык, 1989. – 220 с.

Спрямованість професійної освіти на освоєння студентом способів і засобів майбутньої діяльності без її соціально-психологічного змісту не може розглядатися повною і тим більше якісною і ефективною. Цим не вичерпується задача підготовки сучасного фахівця. Соціально-психологічний зміст діяльності не завжди виражається в словах і поняттях, а вимагає інших засобів, інших технологій. Рольова сторона професійної діяльності частіше за все розкривається фахівцю вже в ході самої роботи, що через невідповідність до неї утруднює її успішне здійснення, встановлення соціальних зв'язків і відносин.

*Ключові слова:* процес навчання, методи самостійної роботи студентів, оволодіння знаннями, розвиток мислення, пізнавальна діяльність студентів.

Направленность профессионального образования на освоение студентом способов и средств будущей деятельности без ее социально психологического содержания не может рассматриваться полной и тем более качественной и эффективной. Социально психологическое содержание деятельности не всегда выражается в словах и понятиях, а требует других средств, других технологий. Ролевая сторона профессиональной деятельности чаще раскрывается специалисту уже в ходе самой работы, что через неподготовленность к ней утрудняет ее успешное осуществление, установление социальных связей и отношений.

*Ключевые слова:* процесс обучения, методы самостоятельной работы студентов, овладение знаниями, развитие мышления, познавательная деятельность студентов.

Orientation of trade education on mastering of methods and facilities of future activity a student without its socially psychological maintenance can not be examined complete and the more so high-quality and effective. Socially psychological maintenance of activity not always is expressed in words and concepts, and requires other facilities, other technologies. Roleva side of professional activity more frequent opens up a specialist already

during work, that through unpreparedness to it bothers its successful realization, establishing social connections and relations.

*Key words:* process of studies, methods of independent work of students, capture knowledges, development of thought, cognitive activity of students.

УДК 81:37

**Ю. Г. Кучеренко**

## **ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСНОВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Межкультурная коммуникация понимается в данном контексте как вербальное и невербальное взаимодействие коммуникантов – носителей различных языков и следовательно, представителей различных культур с целью взаимопонимания или же конфронтации, обусловленное целями, задачами, мотивами, интенциями и установками коммуникантов.

Как в отечественной, так и зарубежной лингводидактике проблемы обучения межкультурной коммуникации интенсивно исследуются и, как очевидно, они не утрачивают своей актуальности.

В последнее время выполнен ряд крупных научных работ по данной тематике (В. В. Сафонова, Г. В. Елизарова, И. И. Халеева, В. П. Фурманова, Д. Б. Гудков, Р. П. Мильруд, П. В. Сысоев, С. Q. Kramsh, Bradford 'j' Hall) [1], в которых исследуются ключевые проблемы обучения межкультурной коммуникации. В научных изысканиях данного периода преобладают идеи паттернирования культурным образцам, овладения иноязычной культурой, развития социокультурной компетенции как необходимых факторов для эффективной межкультурной коммуникации. В прикладном плане, как правило, разрабатываются инструкции, кодексы, рекомендации, указания о том, как следует общаться с представителями конкретных культур (русскими, японцами, французами и др.), выявляются различные тонкости речеповеденческих культур носителей иностранных языков как потенциальных иноязычных партнеров по межкультурной коммуникации с тем, чтобы как можно точнее под них «подстроиться», «подладиться».

Знания о речеповеденческих тактиках общения, принятых в культурных традициях стран изучаемых языков, безусловно, нужны, но не для того, чтобы им подражать, а для того, чтобы в реальной межкультурной коммуникации адекватно понимать своего партнера по речевому взаимодействию.

Объективные условия, в которых реализуется профессиональная подготовка студентов-лингвистов к реальной межкультурной коммуникации следует квалифицировать как достаточно сложные. Процесс

овладения иностранным языком и культурой осуществляется, во-первых, вне языковой среды, во-вторых, вне соответствующего культурного ареала, в-третьих, в условиях интегрально понимаемой монокультурной ситуации, наконец, педагог, преподающий иностранный язык и культуру, не является носителем данного языка и культуры [2, с. 29]. Следовательно, процесс овладения межкультурной компетенцией реализуется в монокультурной, искусственно организованной, учебной среде. Стажировки в странах изучаемого языка, включенное обучение в зарубежных университетах по объективным причинам еще не стали обязательным компонентом языковой подготовки студентов-лингвистов и могут быть реализованы, по всей вероятности, в долгосрочной перспективе.

Важно, однако, заметить, что несмотря на сложные условия овладения иностранными языками в отечественной лингводидактике разработана уникальная система профессиональной языковой подготовки студентов, которой нет аналогов в мире. Но новый век ставит новые задачи, в том числе и в области преподавания иностранных языков и культур.

Для их успешного решения важно определить методологически точные постулаты, среди которых ведущим нам представляется положение о том, что основой обучения межкультурной коммуникации является не подражание (паттернирование) образцам стратегий и тактик из иных культур, а формирование толерантности участников межкультурной коммуникации, воспитание взаимоуважительного отношения к культуре, традициям, обычаям, вере своего партнера по коммуникации.

Другими словами, основа межкультурной коммуникации - это толерантность, которая в современной психологии трактуется как способность индивида без возражений и противодействий воспринять отличающиеся от его собственных мнения, образа жизни, характера поведения, особенности других индивидов [3, с. 2-3].

В контексте межкультурной коммуникации толерантность означает уважение многообразия иных культур, иных правил речеповедения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий.

В Декларации принципов терпимости ООН отмечается, что толерантность – это единство в многообразии..., это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира [4, с. 23].

Несоблюдение принципа толерантности в межкультурной коммуникации может привести к подавлению одной культурой всего многообразия культур.

Важен объективный анализ тенденций, имеющих место в начале XXI столетия. Представляется очевидной тенденция американизации мира. Американская культура, американские ценности, так называемый *American style* последовательно, методично и целенаправленно распространяется во всех сферах мировой цивилизации.

Как следствие данной тенденции американский менталитет все больше характеризуется интолерантностью, которая наблюдается в процессе межкультурной коммуникации.

Опыт межкультурной коммуникации с американскими коммуникантами свидетельствует об известной интолерантности. Как в официальном, так и в неофициальном общении со стороны американских речевых партнеров звучат недоуменные вопросы, типа:

– «А почему в российской школе ученики встают, как оловянные солдатики, когда в класс входит учитель?».

– «А почему в России обращаются друг к другу по имени и отчеству? Иван Петрович- это же очень смешно».

Ответ о том, что так принято в российской культуре, обращаться к старшему по возрасту на американских собеседников не производит впечатления, ибо отсутствует готовность (установка по Д. Н. Узнадзе) воспринять «без возражений» те или иные культурные факты, особенно если они отличаются от норм, правил, обычаев, принятых в американской культуре.

Данные примеры и их анализ приводят нас к мысли о том, что проблемы обучения межкультурной коммуникации необходимо исследовать в иной парадигме, в которой межкультурная коммуникация трактуется как двусторонний процесс. При этом каждая сторона (т.е. партнер) имеет установку на взаимопонимание, т.е. желание, стремление, готовность понять, бесконфликтно, толерантно принять иную точку зрения. Межкультурной коммуникации чужды вопросы «почему?», важно уметь принять факты из иной культуры. В противном случае в процессе межкультурной коммуникации неизбежно возникает невидимая преграда к взаимопониманию.

Таким образом, стержнем межкультурной коммуникации является толерантное стремление к взаимопониманию. Если оно имеется, то будут легко прощены (если вообще будут замечены) и языковые ошибки, и отличия в культуре (манере) общения, и естественные социокультурные нестыковки.

До сего времени, однако, исследования в области межкультурной коммуникации не касались упомянутых проблем. В основном, тщательным образом выявляются особенности различных культур с тем, чтобы как можно лучше «подладиться», «подстроиться» под потенциального собеседника по межкультурной коммуникации. Неслучайно, в настоящее время разработаны всевозможные инструкции, правила о том, как общаться с русскими, с японцами, французами и т.п.

Некоторые пояснения о правилах общения, принятых в той или иной культуре, безусловно, нужны, но для других целей: не для того, чтобы им следовать, но для того, чтобы лучше понимать своего собеседника по межкультурной коммуникации.

Обращает на себя внимание тот факт, что все авторы, исследующие проблемы межкультурной коммуникации и проблемы обучения ей, не

рассматривают вопрос о языке, на котором реализуется межкультурное общение.

Если собеседники не владеют одним языком, то реальная межкультурная коммуникация может состояться лишь с помощью специалиста по межкультурной коммуникации – переводчика, который адаптирует их общение и обеспечивает взаимопонимание.

Однако приведенный выше пример практически не анализируется в специальной литературе. Априори считается, что именно российский партнер по межкультурной коммуникации в реальных условиях общения со своим зарубежным коллегой (другом, случайным собеседником) пользуется иностранным языком. И соответственно он должен быть подготовлен к потенциальной межкультурной коммуникации, т.е. должен владеть иноязычной коммуникативной компетенцией, социокультурной компетенцией и целым рядом других составляющих коммуникативной компетенции.

Партнеру по межкультурной коммуникации, если он является носителем языка, на котором она реализуется, не нужна дополнительная подготовка к потенциальной межкультурной коммуникации. В связи с этим обнаруживается усердие со стороны одного и индифферентность со стороны другого партнера, в то время как межкультурная коммуникация представляет собой речевое взаимодействие ее участников.

Сравнительно-сопоставительный подход к обучению межкультурной коммуникации также нельзя признать адекватным целям толерантного межкультурного взаимодействия, ибо чем больше выясняется различий в культурах, менталитетах, традициях и языках партнеров по межкультурному общению, тем меньше вероятность их взаимопонимания.

Нужно прислушаться к мудрому призыву профессора С. Г. Тер-Минасовой, которым она завершает свою книгу «Язык и межкультурная коммуникация» «Люди! Будьте терпеливы, уважайте «чужие», не свои культуры, и жить станет легче и спокойнее. Три «Т» – Терпение, Терпимость, Толерантность – вот формула межкультурной коммуникации [5].

Таким образом, одной из важнейших задач современной лингводидактики является исследование проблем обучения межкультурной коммуникации в парадигме толерантности, с учетом равных прав и ответственности двух взаимодействующих сторон.

### **Литература**

**1. Сафонова В. В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996; **Елизарова Г. В.** Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению // Дисс...на соиск. уч. степени докт. пед. наук. – СПб, 2001; **Фурманова В. П.** Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: яз. вуз // Дис. ... на соиск. уч.

степени докт. пед. наук:13.00.02. – М., 1994. – 475 с. **Гудков Д. Б.** Межкультурная коммуникация: лекционный курс для студентов РКИ. – М.: изд-во МГУ. – 2000; **Халеева И. И.** Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. – М., 1999. – С. 5-15; **Сысоев П. В.** Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур. – Тамбов: изд-во ТГУ им. Державина, 2001; **С. Kramsh.** Language and culture. – Oxford, University Press, 1998; **Bradford ‘j’ Hall.** Among Cultures. The Challenge of Communication. – Wadsworth, 2002. **2. Барышников Н. В.** Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28-32. **3. Бондарева С. К., Колесов Д. В.** Толерантность (введение в проблему). – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – С. 5. **4. Декларация** принципов терпимости. – Париж, 1995. **5. Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – С. 260.

У статті розглядається проблема формування толерантності учасників міжкультурної комунікації, виховання взаємоповажального відношення до культури, традицій, звичаям, увіруванню співучасника комунікації.

*Ключові слова:* толерантність, міжкультурна комунікація, соціокультурна компетенція, парадигма.

В статье рассматривается проблема формирования толерантности участников межкультурной коммуникации, воспитания взаимоуважительного отношения к культуре, традициям, обычаям, вере своего партнера по коммуникации.

*Ключевые слова:* толерантность, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, парадигма.

The article deals with the problem of the international communicative tolerance development among the participants, the interdependence to the speaker's culture, traditions, customs and religion.

*Key-words:* tolerance, international communication, cultural competence, paradigm.

УДК 811.111:378

**Л. Г. Максименко**

## **ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Сьогодні освіті потрібен учитель не тільки добре обізнаний зі свого предмету, але й здатний створити умови, що сприятимуть розвитку та саморозвитку особистості дитини. Це веде до пошуку та засвоєння нових методів діяльності вчителя, який повинен будувати свою



педагогічну діяльність, спираючись на науковообґрунтовані процеси управління. Як справедливо зазначає В. С. Лазарев: «...хоч би які найчудовіші педагогічні новації не були розроблені, при неякісному управлінні не можна сподіватися на їхнє широке та результативне засвоєння» [1, с. 12]. Відтак, в майбутніх учителів слід формувати вміння педагогічного менеджменту, які допоможуть їм ефективно здійснювати свою діяльність з навчання, виховання й розвитку особистості та творчих здібностей школярів, «...він (менеджмент) сьогодні синтезує комп'ютеризацію управління, його психологізацію й спрямованість на людину, наповнює новим змістом управлінські функції і, у певній мірі, розглядає комерційний аспект цього процесу» [2, с. 135]. Важливою когнітивно-технологічною складовою цього процесу, на нашу думку, є менеджерські вміння вчителя. В умовах ринкової економіки конкурентоздатність на освітянському ринку праці забезпечується широким спектром професійних якостей викладача. Що включають управлінську підготовку, результат якої є готовність учителя керувати колективом та симим собою.

Як відомо, термін «менеджмент» запозичений з англійської мови й означає «керівництво, очолювання, здатність справлятися з чим-небудь, з якою-небудь проблемою» [3, с. 516]. З функціональної точки зору – це процес планування, організації, мотивації та контролю, що необхідні для формування й досягнення цілі. На думку дослідників (Б. М. Андрушків, О. Є. Кузьмін), менеджмент є складовою частиною поняття «управління», тому що порозуміває «цілеспрямовану дію на колектив працівників або окремих виконавців для виконання поставлених завдань та досягнення визначеної мети» [4, с. 6].

Педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення ефективності їхнього функціонування та розвитку. Він має свою специфіку та закономірності, що знаходять відбиття в своєрідності самого предмету, продукту, знаряддя та результату праці менеджера. Як вказує В. П. Симонов, предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність керованого суб'єкта, продуктом праці – інформація, а знаряддям праці – слово, мова, мовлення. Результатом праці менеджера навчально-пізнавального та навчально-виховного процесів є міра навченості, вихованості й розвитку об'єкта (другого суб'єкта) менеджменту – учнів. Як і будь-яка діяльність, він має цілеспрямований характер, сутність якого: повнота, несперечливість, непротиріччя, взаємопов'язаність, конкретність і реальність визначених цілей та їх підпорядкованість основній меті – вихованню, навчанню та розвитку людини як вільної, відповідальної та творчої особистості, формуванню в неї готовності до праці, активної життєвої позиції, наукового світогляду [5, с. 45].

Учитель іноземних мов під час планування своєї педагогічної діяльності, будь-то урок з іноземної мови чи виховний захід, повинен вміти враховувати основні елементи наукової організації праці, бути обізнаним з прийомами так званого «класного менеджменту». Найважливішим моментом тут є врахування фактору часу. Завдання вчителя – з мінімальною витратою часу спланувати урок чи виховний захід таким чином, щоб були досягненні поставлені цілі: практична, освітня, виховна та розвиваюча. Плануючи урок, учитель повинен враховувати необхідність використання таких сучасних засобів навчання, як лінгафонні кабінети, комп'ютерні класи, проєктувальна техніка, тощо, що покликане скоротити час на використання дошки з метою демонстрації граматичних конструкцій, лексичних зразків, фонетичних моделей тощо. Під час планування контролю за сформованістю граматичних та лексичних навичок доцільне залучення тестових завдань; сформованість фонетичних навичок можна контролювати в усіх учнів одночасно в мережі лінгафонної лабораторії.

Крім того, позакласна робота в школі передбачає проведення вчителем виховних заходів, які не повинні бути тривалими за часом. Вони мають бути тематично насиченими, виховними, цікавими для учнів. Саме тому, таке велике значення має їх правильне планування. Компетентний учитель має також володіти навичками планування розвитку особистісних якостей учнів, їх корегування.

Головним етапом, що демонструє, наскільки вчитель іноземних мов володіє педагогічним менеджментом, є етап організації його професійної діяльності. Він повинен вміти, використовуючи аудиторну й позааудиторну роботу, організувати процес навчання таким чином, щоб учні навчилися проявляти самостійність, вміли виконувати запропоновані вчителем завдання, такі наприклад, як робота з текстом, з аудіоматеріалом, підготовка усного повідомлення, як у монологічній, так і у діалогічній формі, написання твору тощо.

Одним із основних компонентів педагогічного менеджменту є етап контролю за ходом і результатом педагогічного процесу. Контроль на уроках з іноземної мови може бути самим різноманітним: це контроль вчителя, взаємоконтроль, самоконтроль; він може бути, як поточним, так і відстроченим; усним або письмовим тощо. Педагог має здійснювати вибір відповідної форми контролю для раціонального корегування. Упровадження індивідуалізації та диференціації в роботі з учнями дозволяє поліпшити якість контролю за рівнем навченості та вихованості у кожного окремого школяра і всього класу в цілому.

На нашу думку, необхідним компонентом педагогічного менеджменту вчителя є соціальний. Бути соціально компетентним вчителем – це усвідомлювати значущість педагогічної діяльності, розуміти суть соціальних проблем, які існують як у суспільстві, так і у світі.

Ще С. Русова говорила про те, що «..що далі люди живуть упорядкованими громадами, то все більше вони відчують велике значення громадського життя для кожного окремо взятого громадянина, для кожної окремої особи, бо все ширше громадське життя захоплює людину та задовольняє її різноманітні потреби й вимоги» [6, с. 16]. Тому, ми розглядаємо громадянську відповідальність студентів, майбутніх педагогів, як один із головних показників соціального компоненту педагогічного менеджменту вчителя.

У сучасних умовах змінюються соціальні функції молоді. Вона все більш стає каталізатором соціально-політичних та економічних процесів. Головна роль в становленні державності України належить саме їй, її громадянській відповідальності. Формування патріотизму і громадянськості в молодого покоління починається з виховання любові до рідного краю, міста, навчального закладу, історії країни, рідної мови, соціально-культурних надбань, з виховання поваги до таких національних символів, як прапор, герб, гімн.

Під громадянською відповідальністю ми розуміємо сукупність громадянської та соціальної зрілості людини. Професія вчителя, призначення якої виховувати підрастаюче покоління, вимагає від людини бути громадянсько зрілою особистістю. На думку Р. І. Хмелюк, поняття «громадянська зрілість» визначається не віком, а поглядами, вчинками, поведінкою в суспільстві, в системі суспільних відносин, коли людина виступає як повноважний суб'єкт громадянських прав і обов'язків. При цьому автор структурує громадянську зрілість на: патріотизм, інтернаціоналізм, відповідальність, обов'язок, цілеспрямованість, організованість, самостійність, працелюбство, наполегливість, а також високий рівень самосвідомості [7].

Дослідники (Ю. А. Маринкіна, Т. П. Мироненко, М. М. Чумакова) також дотримуються думки, що процес виховання молоді повинен бути спрямований на формування в неї громадянської зрілості, що характеризується ними як сукупність ідейно-моральних якостей, усвідомлення своїх прав, обов'язків, відповідальності перед державою, суспільством, самим собою, високого рівня національної самосвідомості, знання культури та історії рідної країни, соціальної відповідальності, високого професійного рівня, стійких переконань [8; 9; 10].

Підготовка компетентного вчителя невід'ємна від його практичної участі у суспільному житті, рішенні завдань соціально-економічного будівництва. В. В. Радул, досліджуючи проблему соціальної зрілості молодого вчителя, робить висновок, що вона передбачає активну життєву позицію й досягається завдяки постійному поєднанню виховання, самовиховання й бажання самої особистості швидше досягти соціальної зрілості [11].

Ми також вважаємо, що для формування професійної компетентності студентам педагогічних ВЗО необхідно усвідомлювати значущість своєї майбутньої професійної діяльності. Це сприятиме

розвитку мотивації навчання, оволодінню основами педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до професійної самоосвіти й самовдосконалення. Особливо актуальним це питання є для майбутніх учителів іноземних мов. Часто, вступаючи до педагогічного університету, молода людина бачить себе перекладачем, менеджером, екскурсоводом, який працює з іноземцями, але не вчителем у школі. Тому, на нашу думку, головне завдання, яке стоїть перед педагогічним колективом ВЗО, – допомогти студентам усвідомити важливість професії вчителя, її необхідність для держави, суспільства, соціуму.

Як відомо, громадська активність є показником і діючим засобом підготовки соціально компетентних учителів. За своєю природою вона представляє собою діяльне ставлення людини до життя суспільства. Ця активність передбачає наявність інтересу до громадської роботи, організаторські здібності, відповідальність за виконання доручень, ініціативність, вимогливість до себе й готовність допомагати іншим під час виконання громадських завдань. У той же час більша або менша міра соціальної активності особистості обумовлена відповідною мірою громадянської зрілості. Можливості посилення соціальної активності особистості виникають не самі по собі, а при відповідному цілеспрямованому вихованні.

При навчанні іноземних мов формуванню соціального компонента педагогічного менеджменту майбутніх учителів, на нашу думку, сприятиме конструктивний відбір навчального матеріалу; оптимальна організація системи занять з професійної науково-предметної підготовки (використання кооперативного та інтерактивного навчання); широке залучення студентів до громадської діяльності на факультеті, в університеті, до роботи в соціальних програмах, міжнародних проектах, передвиборчих кампаніях тощо.

На основі вищезазначеного можна сформулювати завдання з формування соціального компоненту педагогічного менеджменту в майбутніх учителів:

- знайомити студентів з економічними, соціально-політичними, національними проблемами України;
- розвивати в майбутніх учителів почуття громадянської відповідальності, повагу до своєї країни, свого народу;
- формувати в студентів нове політичне мислення, пов'язане з новими соціально-економічними та політичними умовами, прагнення активно підтримувати внутрішню і зовнішню політику своєї держави;
- формувати в майбутніх учителів якості, які визначають їх громадянську відповідальність.

Як наступний компонент педагогічного менеджменту майбутніх учителів іноземних мов ми розглядаємо полікультурний. Сучасний учитель повинен одночасно усвідомлювати себе носієм національних цінностей і мати планетарне мислення. За своєю природою – це новий погляд на світ, його проблеми, можливі шляхи їх вирішення, боротьба за

виживання людства, збереження довкілля, шлях до миру й благоденства, відмова від застарілих стереотипів і норм, від усіх видів егоїзму. Це мислення, спрямоване на усвідомлення цілісного, взаємопов'язаного та взаємозумовленого світу.

Отже, формування вміння педагогічного менеджменту у майбутніх вчителів іноземних мов є невідкладною складовою частиною створення та плекання особистості вчителя, як спеціаліста зі своєї галузі та психолога-скульптора по відношенню до учнів. Саме такий учитель, на нашу думку, потрібний нашим учням сьогодні.

### Література

**1. Лазарев В. С.** Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика. – 1995. – С. 12-14. **2. Карнажевский Ю. А.** Внутришкольный менеджмент. – М., 2001. **3. Modern Language Learning Teaching, Assessment // A Common European Framework of Reference\ Education Committee.** – 1998. – Strasbourg. **4. Андрушків Б. М., Кузьмін О. Є.** Основи менеджменту. – Львів: Світ, 2003. **5. Симонов В. П.** Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами. – М.: Педагогическое общество России, 2002. **6. Русова С.** Вибрані педагогічні твори: У 2 Кн. Кн.2 / За ред. Є. І. Коваленко. – К.: Либідь, 1997. **7. Хмелюк Р. И.** Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи. – К.: Либідь, 2002. **8. Марынкина Ю. А.** Воспитание гражданской зрелости у учащихся старшего школьного возраста: Дисс...канд.пед.наук. – М., 1999. **9. Мироненко Т. П.** Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: Дис...канд.пед.наук. – Одеса, 2001. **10. Чумакова М. П.** Педагогические основы процесса воспитания гражданской зрелости старшеклассников: Автореф...канд.пед.наук. – М., 2000. **11. Радул В. В.** Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища шк., 1997.

У статті розкривається необхідність формування вміння педагогічного менеджменту у майбутніх вчителів іноземних мов. Головним завданням педагогічного менеджменту є створення учителем умов для розвитку та саморозвитку особистості учня поряд із наданням базових знань з іноземних мов.

*Ключові слова:* педагогічний менеджмент, мотивація навчання, розвиток та саморозвиток особистості, соціально компетентний учитель.

В статье раскрывается необходимость формирования умения педагогического менеджмента у будущих учителей иностранных языков. Главной задачей педагогического менеджмента является создание учителем условий для развития и саморазвития личности учащегося наряду с подачей базовых знаний иностранного языков.

*Ключевые слова:* педагогический менеджмент, мотивация обучения, развитие и саморазвитие личности, социально компетентный учитель.

The article depicts the necessity of the pedagogical management skill formation among foreign language teachers. The main aim of the pedagogical management is creating the conditions for students' personalities development and self-development by the teacher alongside with giving the basic knowledge of foreign language.

*Key words:* pedagogical management, the motivation of study, development and self-development of the personality, socially competent teacher.

УДК 372.3:81

**Л. В. Мельник, Л. О. Мельничук**

## **ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗІ ЗВУКОВОЮ БУДОВОЮ СЛОВА**

В останні десятиріччя в умовах незалежності України методика підготовки дитини до школи розробляється в працях О. І. Білан, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Н. Я. Дзюбишиної-Мельник, В. А. Ляпунової, Т. Г. Постоян та інших. Проте в сучасній вітчизняній методиці дошкільного виховання досі недостатньо вивчене питання розвитку звукового боку мовлення дітей.

Мета нашого дослідження – показати шляхи ознайомлення дошкільників зі звуковою будовою слова.

Як справедливо зауважує Д. Б. Ельконін, засвоєння звукового боку мовлення складається з двох взаємопов'язаних процесів: процесу розвитку сприймання звуків мови або, як його називають, розвитку фонематичного слуху в дитини й процесу промовляння звуків мовлення [1, с. 573].

Звукова сторона мови рано стає предметом уваги дитини. Вона помічає особливості вимови інших людей, наводить конкретні приклади неправильної вимови, визначає різницю в окремих звуках. Однак самостійно розкласти слова на звуки не вміє. Це пояснюється тим, що в повсякденному спілкуванні завдання аналізу звукової сторони слова перед дітьми не встає. Це необхідно вирішувати тільки в зв'язку з навчанням грамоти.

У дослідженнях Л. Є. Журової, Ф. А. Сохіна, Г. А. Тумакової та їхніх учнів розроблена послідовність формування в дітей орієнтування в звуковій формі слова [2; 3; 4].

Ознайомлення дітей зі звуковою стороною слова починається ще в молодших і середніх групах, коли в процесі виховання звукової культури мовлення у вправах і мовних іграх вони вчать виразно й чітко вимовляти звуки, вслуховуватися в звучання слів, розрізняти на слух подібні й відмінні слова, вимовляти їх з різною силою голосу й у різному темпі. Дітей учать вслуховуватися у вірші, у слова, що римуються, зауважувати в них часто повторювані звуки. Поступово вони опановують значення лексеми *звук*. Усе це дозволяє звернути увагу дітей на звукову форму слова. Така робота продовжується потім і в старших групах. Для цього використовують різноманітні методичні прийоми, спрямовані на виділення звуку й усвідомлення його смислорозрізнавальної ролі:

вимова слів з інтонаційним виділенням звуків; вслуховування в звучання різних слів (довгі, короткі); виділення часто повторюваних слів і звуків у потішках, пісеньках, віршах; порівняння слів-синонімів (*заметіль – хуртовина, веселий – радісний*: смисл слова близький, а звучання різне); порівняння багатозначних слів, омонімів (*ключ, лист* – звучання однакове, а зміст різний). Ознайомлення зі звуковою і значеннєвою стороною слова допомагає формуванню уявлень про слово як одиницю мови і є основою для подальшого навчання аналізу його звукової структури.

Підводити дітей до звукового аналізу починають у середній групі. Цей етап розглядається як пропедевтичний (підготовчий) у подальшому навчанні звуковому аналізу, а потім і читанню. Для вирішення завдання підготовки дітей до звукового аналізу необхідно навчити їх сприймати слово не як єдиний звуковий комплекс, а як певне структурне утворення, що складається з окремих звуків, тобто навчити чути в слові окремі звуки. Способом виділення звуку в слові є особлива вимова слова – з інтонаційним, особливо підкресленим виділенням у ньому одного звуку (Протяжна вимова окремих звуків – добре відомий у шкільній методиці спосіб. Л. Є. Журова ввела його в навчання за системою Д. Б. Ельконіна). При нормальній вимові слів у повсякденному спілкуванні таке завдання не ставиться. Тому дитину потрібно спеціально навчити особливій протяжній вимові звуку, інтонаційному виділенню його (*дддом, кккот*). При цьому слово варто вимовляти разом – не можна відривати один звук від іншого. У даному випадку артикуляція починає відігравати особливу роль, виконувати функцію орієнтування в слові.

Оволодінню способом інтонаційного виділення звуку допомагають прийоми порівняння звуків мови з «пісеньками» вітру – *ишиш*, насоса – *ссс*, їхньої вимови, виявлення звуку («пісеньки») у вимовлених дорослим (з інтонаційним виділенням звуку) словах. Для цього підбирають слова, які можна вимовляти протяжно (із шиплячими, сонорними приголосними). Далі дітям пропонують назвати картинки, іграшки так, щоб була чутна «пісенька» вітру: *ишишапка, кішишишка*; «пісенька» жука – *жжжжук, ножжжжиці*. При такій вимові стає зрозуміло, що звуки в слові йдуть один за іншим.

Дослідники підкреслюють, що необхідно домагатися засвоєння універсального способу виділення будь-яких звуків у словах, а не виділення якого-небудь певного звуку. Поступово замість слова *пісенька* починає вживатися слово *звук*. Уміння вимовляти слова з інтонуванням звуку закріплюється в ігрових завданнях «Скажи, як я», «Скажи, щоб усі почули в слові *масло* звук [с]», «Назви слова».

Коли діти засвоять спосіб інтонаційного виділення звуку в слові, їх починають учити визначати, на якому місці знаходиться потрібний звук – на початку, в середині чи в кінці слова. Потім діти самі називають слова, у яких є потрібний звук. Спочатку спеціально підбираються картинки й іграшки, у назві яких є даний звук, що полегшує вибір слова.

У процесі сприйняття наочного матеріалу й вимови слів діти продовжують засвоювати спосіб інтонаційного виділення звуку. Поступово вони опановують умінням самостійно, без опори на наочний матеріал, називати слова з певним звуком. Це уміння закріплюється в різноманітних іграх.

Наступний етап роботи – формування уміння називати ізольований звук і виділяти в слові перший звук.

Дітям пропонуються для інтонаційного виділення не тільки тверді приголосні звуки, але і м'які: *ппівень (п')*, *кккіт (к')*. Пояснення м'якості і твердості звуків дається в ігровій формі: парні фонemi (*м-м'*, *з-з'*) називають «братиками»; тверді фонemi – «сердитими», м'які – «добрими» (рекомендації Л. Є. Журової); інший варіант – великими і маленькими «братиками» (за Н. В. Дуровою) [5]. Для ознайомлення дітей з цими назвами і способами виділення твердих і м'яких звуків створюються ігрові ситуації. Згодом, уже в старшій групі, після ряду таких ігор діти легко засвоюють дію заміщення м'яких приголосних звуків зеленими фішками, а твердих приголосних – синіми.

Для демонстрації розташування звуків рекомендуються спеціальне обладнання, що моделює послідовну появу (і зникнення) звуків при вимові слова [6]. Це може бути табло – лінійка великого розміру (4 на 10 см) із низкою віконець-квадратів і з планкою, що пересувається, того самого кольору, на кінці якої намальований синій квадрат – «звук». При протяжній вимові педагогом першого звуку в слові планка пересувається так, щоб у першому віконці з'явився намальований на кінці синій квадрат («звук»). Квадрат знаходиться там доти, поки звучить перший звук. При початку вимови другого звуку синій квадрат зникає в першому віконці й з'являється в другому тощо. Коли звучання слова припиняється, квадрат («звук») зникає зовсім.

У старшій групі ставиться завдання формування в дітей уміння робити звуковий (фонемний) аналіз. Нагадаймо, що звуковий аналіз слів у сучасній методиці розуміється як: 1) пояснення порядку розташування фонем у слові; 2) з'ясування розпізнавальної функції фонем; 3) виділення основних фонематичних протиставлень, властивих даній мові (Д. Б. Ельконін).

Це означає, що діти повинні вміти не тільки встановлювати послідовність звуків у слові, але й давати їм якісну характеристику (голосний, приголосний, твердий, м'який). Звуковий аналіз допомагає розкрити перед дитиною «основний принцип побудови звукової форми слова, за яким звуки в слові розташовані у певній послідовності» [7, с. 31].

Методику формування звукового аналізу розробив Д. Б. Ельконін на основі теорії П. Я. Гальперина про поетапне формування розумових дій. Стосовно дошкільного віку методику адаптувала Л. Є. Журова. Здійснення звукового аналізу розглядається як особлива розумова дія, формування якої проходить низку етапів, як і будь-яка розумова дія [8].



На першому етапі дітей навчають визначати порядок, послідовність фонем. Педагог повинен познайомити дітей зі схемою звукового складу слова. Це робиться на прикладі слова *ау*: слово вимовляється протяжно, виділяється перший звук *[a]*, і вихователь зображує його крейдою на дошці – малює квадрат. Потім виділяється другий звук – *[y]* і поруч з першим квадратиком малюється другий. Обговорюється, який звук зображений першим квадратом, який другим. Вихователь указкою показує на клітинки, потім повільно веде по них ліворуч, праворуч, а діти вимовляють той звук, на якому затримується указка. Далі демонструється картинка (мак) зі схемою звукового складу. Діти вслід за вихователем вимовляють слово *мак* з інтонаційним виділенням звуків, ведучи указкою за своєю схемою і затримуючи указку за чергою на кожній клітинці й одночасно виділяючи звук голосом.

Після того як діти добре познайомляться зі схемою, вихователь переходить до формування навички звукового аналізу. На наступних заняттях їх навчають заміщати звуки фішками. Звуки за чергою виділяють інтонацією, вимовляють ізольовано й фіксують фішками. Ця дія відпрацьовується багаторазово на різних словах. Добре відпрацьована дія інтонаційного виділення звуку в слові є основою майбутнього грамотного, без пропусків письма [9, с. 17].

Спочатку для аналізу пропонуються слова з трьох звуків: *мак, сир, кит, кіт, жир, жук, дим, ніс, рак*. Після їхнього аналізу рекомендується вводити в навчання розрізнення голосних і приголосних звуків. На прикладі одного з проаналізованих слів виділяється голосний звук (його можна вигукнути; коли його вимовляють, нічого «не заважає» у роті – ні губи, ні зуби, ні язик). Діти знаходять голосні звуки в усіх раніше проаналізованих словах і позначають їх фішками червоного кольору.

Надалі дітей знайомлять з приголосними звуками (їх не можна ні вигукнути, ні проспівати, їхній вимові завжди щось «заважає»). Діти називають з опорою на картинку і схему приголосні звуки в проаналізованих раніше словах. Якщо вони вже добре вміють розрізняти тверді і м'які звуки («братики»), то відразу вводяться назви «твердий приголосний звук» і «м'який приголосний звук». Для їхнього позначення (заміщення) на схемі використовуються фішки синього й зеленого кольорів. Фішки нейтрального кольору забирають зовсім.

Після ознайомлення з приголосними й голосними звуками переходять до аналізу слів з чотирьох звуків. Автори методики пропонують такі слова: *пила, сіно, зима, літо, риба, сани, мило*. Діти легко справляються з їх аналізом. Ускладнення відбувається за рахунок порівняння слів, звукових ігор.

Наступний етап роботи – навчання виленовуванню наголошеного звуку. Спочатку діти виділяють наголошений склад. У процесі звукового аналізу слів дитина точно фіксує на схемі місце наголосу. Для цього використовується фішка іншого (чорного) кольору.

Наприкінці навчання дітям пропонують слова з п'яти звуків типу *злива, замок, кішка, весна*. Поступово відпадає необхідність у схемі звукового складу, залишаються лише фішки, за допомогою яких діти складають слова на столах. Отже, діти опановують звуковим аналізом слів. Під кінець року вони повинні вміти: аналізувати будь-яке запропоноване слово; розрізнити голосні звуки, тверді та м'які приголосні звуки; вільно орієнтуватися в звуковій структурі слова; підбирати слова за запропонованими моделями.

Таким чином, звуковий аналіз проходить у своєму формуванні такі стадії:

1) інтонаційне виділення послідовності фонем і загальний фонемний аналіз слова з опорою на картинку-схему і фішки;

2) диференціація голосних і приголосних фонем; установа місця наголосу в слові;

3) диференціація приголосних фонем за твердістю і м'якістю (надалі – за глухістю і дзвінкістю) і моделювання основних фонематичних відношень у слові;

4) проведення звукового аналізу без опори на наочність – графічну схему, а потім поступово і відмова від фішок. Повний звуковий аналіз здійснюється подумки (у внутрішньому плані).

Протягом усього періоду навчання діти виконують різні завдання, що закріплюють їхні уявлення про звукову будову слова й уміння робити звуковий аналіз: визначити місце звуку в слові; підібрати слова із заданим звуком; визначити перший і останній звук у слові; визначити послідовність звуків у слові; порівняти звукову будову слів, що складаються з тих самих звуків (*кіт – тик*); порівняти звукову будову слів, що розрізняються одним звуком (*мак – рак, рис – рись*) (це допомагає усвідомити смислорозрізнявальну роль фонем); варіанти гри «Живі звуки»; дидактичні ігри; комп'ютерні ігри на звуковий аналіз.

### Література

**1. Ельконін Д. Б.** Розвиток звукового боку мовлення // Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / Упоряд. Богуш А. М. – К.: Видав. дім «Слово», 2005. **2. Журова Л. Е.** Подготовка детей к моделированию звукового состава слова // Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте / Под ред. Л. А. Венгера. – М., 1980. **3. Журова Л. Е., Ельконин Д. Б.** К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. – М., 1963. **4. Сохин Ф. А., Тумакова Г. А.** Ознакомление детей 5 лет с основным принципом звукового строения слова // Ученые записки МГЗПИ. – 1970. – Вып. 31. **5. Спецкурс:** Обучение дошкольников грамоте / Под ред. Н. В. Дуровой. – М., 1994. **6. Сохин Ф. А., Тумакова Г. А.** Знач. праця. **7. Ельконин Д. Б.** Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии

учебной деятельности школьников. – М., 1962. 8. Журова Л. Е., Эльконин Д. Б. Знач. работа. 9. Спецкурс... Знач. работа.

У статті розглядаються можливості розвитку звукового боку мовлення дітей з метою їхньої підготовки до школи. Пропонуються шляхи ознайомлення дошкільників зі звуковим складом слова. Виділяються етапи формування умінь звукового аналізу слова, наводяться приклади тренувальних вправ.

*Ключові слова:* звук, звуковий аналіз слова, дошкільники, шляхи ознайомлення зі звуковою будовою слова.

В статье рассматриваются возможности развития звуковой стороны речи детей с целью их подготовки к школе. Предлагаются пути ознакомления дошкольников со звуковым составом слова. Выделяются этапы формирования умений звукового анализа слова, приводятся примеры тренировочных упражнений.

*Ключевые слова:* звук, звуковой анализ слова, дошкольники, пути ознакомления со звуковым составом слова.

The article deals with the means of the development of the children's phonetics in order to prepare them for school. The ways of preschool children familiarization with the phonetic word structure are given. The stages of phonetic analysis skills formation are specified. The examples of exercises are suggested.

*Key words:* sound, the word phonetic analysis, preschool children, the ways of familiarization with the phonetic word structure.

УДК 811'1:378

**С. В. Мурзіна**

## **ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Розвиток системи освіти в нашій країні розглядається як одна з найважливіших стратегічних цілей українського суспільства. Як механізм підвищення якості освіти розглядається реалізація принципів фундаменталізації, цілісності та орієнтації на розвиток особистості, які, в свою чергу, сприятимуть розвитку творчої ініціативи та самостійності тих, хто навчається, а в подальшому, на етапі вищої професійної освіти, забезпечать конкурентноспроможність та професійну мобільність майбутніх спеціалістів, зокрема майбутніх учителів-філологів.

Засобом оновлення змісту освіти сьогодні виступає компетентнісний підхід, який викликає однаковою мірою як зацікавленість, так і спротив серед учительства, науковців та дослідників різних рівнів. Перспективи компетентнісного підходу розглядають учені різних країн, серед них І. Зимня, А. Хуторський, А. Дахін, Г. Селевко, R. Barnett, P. Hodkinson, M. Issitt, T. Hyland, О. Овчарук, О. Пометун, Н. Бібік та інші.

Разом з цим підходом у науковий обіг увійшли поняття «компетентність», «компетенції» та «ключові компетентності». В цій статті ми зробимо спробу проаналізувати типи ключових компетентностей, які виступають як один з важливих факторів, що зумовлюють розвиток усіх компонентів методичної системи професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

У науковий обіг шкільної дидактики поняття «компетентність», «компетенції» ввійшло з професійної. Більшість дослідників цієї сфери «компетентність» розглядають як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

У вітчизняній освіті перехід до компетентнісного підходу, за одноставною думкою науковців і практиків, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника школи, ВНЗ відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії та соціальній структурі.

Більшість українських педагогів погодилась з трактуванням основних понять цього підходу, визначивши, що під терміном «компетенція» розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. В межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати/набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним з результатів освіти й буде набуття людиною набору компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя.

Ми погоджуємося з О. І. Пометун, що під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [1, с. 64].

Систему компетентностей в освіті складають такі: ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загально-галузеві – їх набуває студент упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах ВНЗ; предметні компетентності – їх набуває студент, зокрема майбутній учитель-філолог, упродовж вивчення того чи іншого предмета.

**Ключова компетентність**, на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння студентом не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напряму її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

З погляду вимог до рівня підготовки випускників ВНЗ педагогічного профілю ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості навчання учнів, пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем. Вони відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечити комплексне досягнення його цілей.

О. І. Пометун наводить такі основні ознаки життєвих (ключових) компетенцій:

- поліфункціональність: дають змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;
- надпредметність і міждисциплінарність: застосовні не тільки в школі, а й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо;
- багатовимірність: охоплюють знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо;
- забезпечують широку сферу розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо [1, с. 64].

Н. М. Бібік з приводу якісної відмінності ключових компетентностей від узвичаєних зазначає: «ключові компетентності пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [1, с. 46].

Зарубіжні й вітчизняні автори наголошують, що ключові компетентності змінні, мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Як свідчить практика участі в колективному виробленні підходів до побудови ієрархії ключових компетентностей, найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення.

Маятник поглядів зазвичай хитається від спроб руху за аналогією до пошуку специфічних, що відповідають вітчизняним освітнім традиціям.

Аналіз компетентісного підходу показує, що в наш час освіта зтикнулася з достатньо великою та неоднозначно вирішуємою дослідниками проблемою визначення як змісту ключових компетенцій/компетентностей, так й основ розрізнення ключових (базових) компетентностей та об'єма компонентів, які можуть туди входити. Це, в свою чергу, ускладнює й розробку підходів (процедур, критеріїв, інструментів) до їх оцінки як результату освіти.

Спробуємо висвітлити різні підходи до розрізнення базових компетенцій. М. М. Жукова зазначає, що «для компетентісного спеціаліста необхідні знання як ключові сутності, ті, що відбивають єдність світу та ті, що концентрують в собі реальність пізнаваного буття; розвиток узагальнених умінь, навичків та особистісного досвіду в різних сферах діяльності людини, здатності й готовності їх використовувати» [35].

В. М. Введенський характеризує прояв ключової компетентності «не лише у вирішенні вузькопрофесійних задач, а й у тому, як людина сприймає, оцінює світ за межами своєї професії» [2].

А. Каспржак разом з розробниками проекту «Модернізація освіти: перспективні проекти» (Росія) виділили як ключові компетентності наступні: комунікативну компетентність та компетентність у вирішенні проблем (з'ясування причин проблеми, пропозиція ідеї її вирішення з підбором адекватних засобів).

Герман Селевко вважає, що верхівку ієрархії компетентностей можна уявити як гіпотетичну загальну компетентність людини, яка складається із сукупностей декількох найузагальнених складових – «ключових суперкомпетентностей» [3, с. 140]. В шкільній освіті він виділяє такі ключові супрекомпетентності:

- математичну компетентність – уміння працювати з числом, числовою інформацією (володіння математичними вміннями);
- комунікативну (яка щільно співвідноситься з мовою) компетентність – вміння вступати до комунікації, бути зрозумілим, вільно спілкуватися;
- автономізаційну – бути здатним до саморозвитку, здатність до самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності;
- соціальну – вміння жити й працювати з людьми, з близькими, в колективі, в команді;
- продуктивну – вміння працювати і заробляти, бути здатним створити власний продукт, приймати рішення й нести відповідальність за них;
- моральну (рос. нравственную) – готовність, здатній та потреба жити за традиційними моральними законами.

Цей склад ключових суперкомпетентностей є в рекомендаціях ЮНЕСКО та в «Концепції модернізації російської освіти».

І. О. Зимня виділяє 3 великі групи компетентностей, серед яких підкреслює 10 основних видів:

1. Компетенції, що відносяться до самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування. Вони включають:

- компетенції здоров'язбереження: знання й дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання й дотримання правил особистої гігієни, мешкання; фізична культура людини, свобода й відповідальність вибору способу життя;
- компетенції ціннісно-сислової орієнтації в світі: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література; мистецтво, музика), науки, виробництва; історії цивілізації, власної країни; релігія;
- компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення накопичених знань;
- компетенції громадянськості: знання й дотримання прав та обов'язків громадянина; свобода й відповідальність, впевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання й гордість за символ держави (герб, флаг, гімн);
- компетенції самоудосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії; сенс життя; професійний розвиток; мовний та мовленевий розвиток, оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

2. Компетенції, що належать до соціальної взаємодії людини та соціальної сфери:

- компетенції соціальної взаємодії: із суспільством; спільнотою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, конфлікти та їх погашення, співдружність, толерантність, повага та прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;
- компетенції у спілкуванні: усному, письмовому, діалог, монолог, народження й сприйняття тексту; знання й дотримання традицій, ритуалу, етикету; міжкультурне спілкування; ділова переписка, діловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні задачі, рівні впливу на реципієнта.

3. Компетенції, що належать до діяльності людини:

- компетенція пізнавальної діяльності: постановка та вирішення пізнавальних задач; нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення й розв'язання; продуктивне й репродуктивне пізнання, дослідження; інтелектуальна діяльність;
- компетенції діяльності: гра, навчання, праця; засоби та способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;
- компетенції інформаційних технологій: прийом, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування),

масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною, Інтернет-технологією. [4, с. 41].

Якщо показати ці компетенції як актуальні компетентності, то вони будуть включати такі характеристики, як:

а) готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект);  
б) володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект);  
в) досвід проявлення компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (поведінчеський аспект); г) відношення до змісту компетентності та об'єкту її застосування (цінно-смысловий аспект); г) емоційно-вольова регуляція процесу та результату застосування компетентності.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) також детально розглядає та спрямовує сьогодні свою діяльність на проблему впровадження ключових компетентностей у зміст освіти. Саме країни ОЕСР відзначили, що починаючи з 90-х років минулого сторіччя бракує досліджень щодо теоретичних і концептуальних засад знань, навичок і компетентностей та їх співвідношень між собою. Експерти ОЕСР вважають, що поняття *ключових компетентностей (key competencies)* застосовується для визначення компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер.

Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами учнів.

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії щодо поняття ключових компетентностей стало визначення ОЕСР трьох категорій ключових компетентностей (кожна з власними компонентами) як концептуальної бази:

1. Автономна діяльність:
  - здатність захищати та піклуватися про відповідальність, права, інтереси та потреби інших;
  - здатність складати та здійснювати плани та особисті проекти;
  - здатність діяти у значному/широкому контексті.
2. Інтерактивне використання засобів:
  - здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти;
  - здатність використовувати знання та інформаційну грамотність;
  - здатність використовувати (нові) інтерактивні технології.
3. Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах:
  - здатність успішно взаємодіяти з іншими;
  - здатність співпрацювати;
  - здатність вирішувати конфлікти.

Такий розподіл дає уявлення про структуру трьох категорій ключових компетентностей, в якій демократичні принципи та



індивідуалізм є центральними рисами, що розглядаються з інтернаціональних міркувань для вміння діяти в складному сучасному житті.

Ще однією розробкою загальноєвропейського рівня є результати робочих засідань представників країн Євросоюзу з визначання нових базових компетентностей (Лісабон 2001 р.). За результатами звіту, який представили на Європейській раді в Стокгольмі, робоча група експертів запропонувала, що ключові компетентності для навчання впродовж життя мають містити такі основні галузі:

- основні (фундаментальні) навички рахування та письма;
- базові компетентності в галузях математики, природничих наук та технологій;
- ІКТ-навички та використання технологій;
- вміння навчатися;
- соціальні навички;
- підприємницькі навички;
- загальна культура.

Спеціалісти, які запропонували такий набір, зазначили, що особливої уваги заслуговують іноземні мови та ІТК, як дві ключові компетентності, які потребують посиленої уваги та застосування особливих заходів.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

Таке визначення, певним чином, збігається з положеннями, що висловлюють українські педагоги щодо ключових компетентностей. Вони вважають, що ключова компетентність:

- сприяє досягненню успіхів у житті;
- сприяє розвитку якості суспільних інститутів;
- відповідає різноманітним сферам життя.

Отже, ми можемо стверджувати, що досягнення життєвих (ключових) компетентностей повинно бути представлено як результат навчальних досягнень учнів / студентів та закладено в систему їх оцінювання.

На нашу думку, ключові компетентності характеризуються тим, що вони дозволяють вирішувати складні нестандартні задачі: різні задачі одного поля (поліфункціональність), що вимагає від будь-якого спеціаліста високого рівня розвитку розумових та пізнавальних здатностей (багатомірність).

Наведені приклади засвідчують, що, хоча поняття ключових компетентностей є досить багатограними і його визначення і трактування є постійним предметом дискусій, але без їх розуміння та усвідомлення неможлива реалізація педагогічної діяльності при

підготовці майбутніх фахівців, учителів-філологів зокрема. Перспективним, на наш погляд, є дослідження розвитку ключових компетентностей викладачів під час вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу.

### Література

**1. 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. – 112 с. **2. Жукова М. Н.** Развитие ключевых компетентностей будущих педагогов профессионального обучения как педагогическая проблема // <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-25.htm>. **3. Селевко Г.** Компетентности и их классификация // народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-142. **4. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42

У статті розглядаються різноманітні підходи щодо визначення ключових компетентностей на сучасному етапі модернізації освіти.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, ключові компетентності, професійна освіта.

В статье рассматриваются различные подходы к определению ключевых компетентностей на современном этапе модернизации образования.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, ключевые компетентности, профессиональное образование.

The article deals with the different approaches to the key competencies definition on the modern stage of the educational development.

*Key words:* competence-based approach, key competences, professional education.

УДК [371. 134: 811] [(73): (410)]

**Т. Ю. Осадча**

### ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США Й ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Проблема підвищення якості та оптимізації навчання майбутніх педагогів у вітчизняних ВНЗ є актуальною у теперішній час. Вивчення та творче осмислення закордонного досвіду є вимогою нашого часу, необхідною умовою на шляху до вступу України у єдиний європейській освітній простір [1].

Ціллю нашого дослідження було проаналізувати підходи до організації занять майбутніх педагогів зі спеціальності «Іноземна мова» в університетах таких розвинених країн як США та Велика Британія,

виділити переваги методу мікрвикладання, який використовують на практичних заняттях з предметів спеціальності.

Навчання за програмою підготовки викладачів іноземної мови в університетах США та Великої Британії веде до отримання першого академічного ступеня – бакалавра й сертифіката на право викладання іноземної мови в середніх школах. Принципи побудови програми підготовки викладачів у США закладені в її так званій місії. Так, у програмі підготовки вчителів університету штату Флорида виділяють наступні принципи:

- 1) навчальний процес повинен забезпечувати активне залучення студентів до всіх аспектів викладання іноземної мови в школі;
- 2) процес підготовки вчителя повинен бути послідовною зміною стадій навчання, педагогічна практика повинна стати кульмінацією навчання;
- 3) навчальний процес повинен сприяти формуванню навиків творчого, критичного мислення, необхідних для становлення компетентного вчителя;
- 4) процес підготовки вчителя повинен забезпечити розвиток лінгвістичних знань та методичних умінь майбутнього учителя.

Моделі організації навчання майбутніх педагогів розробляються американськими та британськими вченими у відповідності до положень філософії постмодернізму й соціал-конструктивізму, в основі яких покладені ідеї навчання через взаємодію з іншими, врахування диверситивності кожної особистості й потреби її активної участі в навчально-виховному процесі, необхідності не лише розвитку педагогічних здібностей майбутнього вчителя, а і його внутрішньої мотивації, інтересів, потреб. Навчальний процес розглядається, у першу чергу, як отримання людиною власного професійного досвіду. Велике значення має також диференціалізація навчання, яку можна визначити як «форму організації навчальної діяльності студентів, при якій враховуються їхні схильності, інтереси й здібності» [2, с. 471].

Слід відмітити, що особливістю організації занять із предметів професійно-педагогічного блоку є широке використання дискусій, експериментальних вправ, методу рольових ігор, презентації проектів. Під час практичних занять перед студентами ставлять проблему, вирішення якої має принципово діалогічний характер. Викладач націлює кожного студента на пошук нового знання в умовах взаємодії й взаємодопомоги з іншими членами групи, яке було б орієнтиром для подальшої самостійної роботи. Важливість таких способів організації занять у тому, що майбутній викладач повинен осмислити й відчути проблему на особистісному рівні, творчо використати для вирішення проблеми отримані в ході вивчення інших предметів знання. Крім того, саме рефлексивний підхід майбутній викладач повинен використовувати в процесі підготовки й проведення власних уроків іноземної мови.

Різноманітність форм організації практичних занять студентів забезпечує реалізацію діяльнісного підходу до навчання, коли зміст

навчальних предметів і практик проектується з усебічним урахуванням майбутньої професійної діяльності майбутнього випускника [2, с. 43].

За формою проведення заняття можуть бути лекційними, семінарськими, практичними, лабораторними, а також самостійною роботою. Останнім часом усе більше уваги приділяється самостійній роботі студентів. Існують такі форми самостійної роботи як розробка індивідуальних і групових проектів (наприклад, складання шкільної навчальної програми для молодших або середніх і старших класів), вивчення теоретичного матеріалу, огляд літератури, аналіз проблем із теми, організація дискусій, написання письмових робіт.

Широко розповсюджені такі форми проведення практичних занять, як метод «кейсів» (обговорюються й аналізуються конкретні навчальні ситуації на уроках іноземної мови, студенти повинні приймати рішення на особистісному рівні), метод вирішення проблемних завдань.

Ще однією широко розповсюдженою і високо оцінюваною фахівцями формою проведення занять в університетах США та Великої Британії є т. з. «мікро викладання». Частіше за все цей метод використовується на заняттях із методики викладання іноземної мови та з інших предметів спеціальності. За цим методом студенти розробляють і проводять уроки зі своїми одногрупниками під наглядом викладача. Уроки записують на відео й аналізують.

Мікровикладання визначають як навчальну ситуацію, у якій студент виконує роль учителя для своїх одногрупників, але його роль змінена або спрощена, така ситуація націлена на формування певних професійних вмінь майбутнього вчителя [3, с. 92]. Наприклад, студенту дають завдання відпрацювати лише одно професійне вміння учителя, урок триває лише 5 –10 хвилин, в класі лише 4 – 5 учнів, які частіш за все – його одногрупники.

Мікровикладання складається з 4 фаз (етапів) [3].

1. Стислий виклад завдання викладачем в усній або письмовій формі й наведення прикладу його успішного виконання. На цьому етапі викладач може сам провести подібний мікроурок з іншої теми; використовувати схему мікроурока, яка зображає хід заняття графічно; продемонструвати записаний на відео фрагмент уроку, де досвідчений учитель демонструє певне професійне вміння на дуже високому рівні.
2. Проведення мікроурока та запис його на відео. Підготовкою мікроурока може займатися група студентів, завданням одного з них буде проведення уроку з іншою групою. Завдання мікроурока можуть бути розраховані на певний клас середньої школи (про це інформують «учнів» завчасно) або на рівень самих студентів.
3. Перегляд мікроуроку на відео, обговорення, аналіз, оцінювання. Слід відзначити, що алгоритм обговорення має важливе значення. Так, спочатку слово має той студент, якій проводив мікроурок, він переглядає урок ще раз, зупиняючи відеоманітофон у найбільш важливі моменти. Аналізуючи мікроурок, він має торкнутися наступних питань: яке вміння

вчителя він демонстрував; чому він відібрав саме такі методи викладання; чи співпав результат його професійної діяльності з результатом, якій він очікував; які зміни треба було б внести в проведення подібного уроку наступного разу; яку літературу йому необхідно вивчити для вдосконалення даного професійного вміння; як він оцінює свою діяльність на цьому уроці; інші питання. Наступний етап – обговорення мікроуроку одногрупниками під керівництвом викладача, після чого свою думку висловлює сам викладач. Він ставить такі питання: як професійна діяльність студента на мікроуроці відбиває теоретичні знання, які були отримані студентами на попередніх заняттях; яким чином можна оптимізувати поведінку вчителя та інші.

4. Проведення мікроуроку ще раз з урахуванням усіх зауважень. Одним із варіантів цього етапу може стати повторне проведення уроку іншим студентом, який входив до групи, що готувала урок на першому етапі.

На закінчення заняття є доцільним формулювання студентами та викладачем списку висновків, якій може також стати домашнім завданням для студентів. Важливим також вважають наочне оформлення головних висновків заняття.

Питання оцінювання студентів на подібних заняттях розглядається закордонними вченими по-різному. Один із підходів полягає у тому, що мікровикладання необхідно використовувати як метод професійної рефлексії, а не оцінювання професійної поведінки студента [3, 95]. Інший підхід передбачає оцінювання студентів за такою схемою – 70% – за роботу у якості вчителя, 30% – за письмову роботу з вивченої теми [4, 26]. Цікавою є така практика, коли один студент виступає в ролі вчителя, а інші розподіляються на 2 підгрупи – учні і критики. У такому випадку оцінюється здібність студентів критично оцінювати викладання одногрупників за критеріями, які були вивчені у теоретичному курсі методики. Таке оцінювання має форму усного екзамену.

Говорячи про використання мікровикладання на заняттях з методики викладання іноземної мови, необхідно відзначити, що у студентів можуть бути сформовані такі професійні вміння вчителя:

- організація групової роботи учнів;
- використання візуальних засобів навчання;
- техніка навчання читанню вголос і про себе;
- розвиток навичок діалогічного мовлення учнів та інші.

Крім того, на більш високому рівні в процесі мікровикладання можуть бути сформовані т.зв. стратегії викладання (термін більш широкий, чим уміння), наприклад:

- мотивація учнів до навчання на уроках іноземної мови;
- правильний підхід до виправлення помилок у мові учнів;
- створення атмосфери ефективного автентичного спілкування на уроці,

- методи презентації фонетичних, граматичних і других правил іноземної мови на уроці й інші стратегії.

Деякі британські вчені виділяють *вміння, пов'язані з професійною діяльністю вчителя на уроці*, які можна визначити як технічні, такі, що можна оцінити і удосконалити. З другого боку, вони виділяють більш складні вміння, які називають *здібності*. Ці здібності відносяться до двох галузей – *«пізнавальний процес учнів»* та *«ефективне викладання»* [4, 154]. Так, вміння вчителя надавати пояснення навчального матеріалу чітко та бігло – це вміння, пов'язане з професійною діяльністю. Здібність вчителя презентувати пояснення раціональне з форми, а також правильно визначити час для нього – це здібність вчителя, пов'язана зі знанням особливостей пізнавального процесу учнів. Здібність учителя постійно вдосконалювати вміння надавати пояснення навчального матеріалу – це здібність, пов'язана з ефективністю викладання.

*При вивченні нової для студентів теми з методики, наприклад, «Оцінювання досягнень учнів на уроках іноземної мови», викладач просить декількох студентів провести мікроуроки в даній групі. Ці мікроуроки записують на відео і потім переглядають. Викладач просить студентів самим визначити умови успішного проведення уроку контролю знань, а потім узагальнити даний досвід. Така методика проведення практичних занять за методикою викладання іноземної мови передбачає, що студенти зіштовхуються з проблемами викладання на практиці до того, як одержують теоретичну інформацію з цієї теми. Таким чином, наступне вивчення студентами теоретичного матеріалу відбувається свідомо, осмислення проблем викладання здійснюється на особистісному рівні.*

Розширеними формами мікрорекламання є мініуроки тривалістю до 20 хвилин, а також зв'язані мікроуроки, коли команда студентів-вчителів веде різні частини одного повноцінного уроку тривалістю 45 хвилин.

Таким чином, можна зробити наступні висновки.

1. Відмінності американської та британської систем університетської підготовки бакалаврів за спеціальністю «Іноземна мова» від відповідної української системи, які можна було б творчо використати у вітчизняній педагогіці, можна сформулювати наступним чином:

- умовою успішної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови американські та британські університети виголошують його активне залучення до процесу навчання, розвиток творчого, критичного мислення, що відбувається на змісті й формах занять (одночасне отримання теоретичних і практичних знань);
- програми підготовки вчителів іноземної мови характеризуються використанням таких форм проведення занять, які відбуваються використання особистісно орієнтованого, діяльнісного, рефлексивного підходів до навчання педагогів.

2. Названі вище підходи знаходять своє втілення у такій формі проведення університетських занять з методики викладання іноземної мови та інших предметів спеціальності як мікрвикладання. Перевагами даного методу є:

- створення умов для свідомого сприйняття студентами теоретичного матеріалу з курсу методики;
- можливість ознайомлення студентів зі стратегіями викладання, формування у студентів базових професійних вмінь і здібностей вчителя іноземної мови ще до педагогічної практики;
- використання мікрвикладання як методу професійної рефлексії майбутнього вчителя, знайомство з яким є дуже важливим для навчання студента самостійно працювати над вдосконалюванням своєї професійної майстерності.

Перспективним, на наш погляд, є дослідження умов та шляхів втілення наведеного методу проведення практичних занять з методики викладання іноземної мови та інших предметів спеціальності у вітчизняних навчальних закладах.

#### Література

**1. Глузман О. В.,** Володько В. М. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 133 – 140. **2. Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. **3. Wallace M. J.** Training foreign language teachers: a reflective approach. – Cambridge, 2004. – 180 p. **4. McGarvey B., Swallow D.** Microteaching in teacher education and training. – London: Croom Helm, 1986. – 154 p. **5. Glisan E. W.** A collaborative approach to professional development // R. C. Lafayette (Ed.), National standards: A catalyst for reform. – Lincolnwood, IL., 1996. – P. 57-95.

У статті розглядаються підходи до організації занять з предметів спеціальності на факультетах іноземних мов університетів США та Великої Британії; наводиться аналіз такого методу проведення практичних занять як мікрвикладання.

*Ключові слова:* форми та методи організації підготовки викладачів іноземної мови, особистісно орієнтований, діяльнісний, рефлексивний підходи до навчання педагогів; метод мікрвикладання.

В статье рассматриваются подходы к организации занятий по предметам специальности на факультетах иностранных языков университетов США и Великобритании; дается анализ такого метода проведения практических занятий как микропреподавание.

*Ключевые слова:* формы и методы организации подготовки преподавателей иностранного языка; личностно ориентированный, деятельностный, рефлексивный подходы к обучению педагогов; метод микропреподавания.

Approaches to the organization of foreign language teachers' training in universities of the USA and Great Britain. Approaches to the organization of foreign language teachers' training in universities of the USA and Great Britain are considered in this article; such method as microteaching is analyzed.

*Key words:* forms and methods of the organization of foreign language teacher education programs; student-oriented approach, «training through practice» approach, reflective approach to teacher education programs; microteaching.

УДК 371. 13 (410 + 73)

**Т. Ю. Осадча, Н. В. Кобзар**

### **ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА США**

Сучасний період оновлення суспільства України, духовного відродження в цілому висуває комплекс нових проблем. Серед них на особливу увагу заслуговує посилення зв'язку між культурою і освітою, важливість якого зумовлена ідеєю самоцінності людської особистості, гуманістичної сутності національно орієнтованого світогляду молоді. А відтак зростає роль учителів, педагогів, викладачів.

Майже всі найважливіші рекомендаційні і законодавчі документи з питань освіти, видані в останні роки у Великій Британії та США, у той чи іншій мірі стосуються проблем підготовки вчителів. Зростає і кількість науково-методичних праць, присвячених удосконаленню системи педагогічної освіти. На наш погляд, вивчення закордонного досвіду та його творче втілення в педагогічних університетах України може внести важливий внесок у перебудову системи підготовки педагогів.

Ціллю нашого дослідження було виділити найважливіші тенденції систем педагогічної освіти у Великобританії та США з таких аспектів:

- вимоги до вступу до педагогічного вищого навчального закладу;
- блоки навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення студентами, наукові ступені майбутніх педагогів;
- зміст навчання у педагогічних ВНЗ;
- форми організації практичних занять студентів;
- безперервна освіта педагогів.

Основною особливістю організації підготовки вчителів в університетах Великої Британії та США є її децентралізація. Напрямки перебудови педагогічної освіти у Великій Британії на початковій стадії визначаються відповідно до рекомендацій комітету Джеймза і десятирічного плану розвитку народної освіти [1].

В США керівництво цією сферою здійснюється федеральним департаментом освіти, загальнонаціональними організаціями з



підготовки педагогів різноманітних спеціальностей (наприклад, існує загальнонаціональна організація Американський Союз викладання іноземних мов), департаментами освіти кожного штату. Загальнонаціональні організації визначають стандарти в галузі професійної підготовки викладачів. Національні стандарти уточнюються й конкретизуються на рівні штату.

Головний контингент педагогів для загальноосвітньої школи у Великій Британії та США готується в системі вищих навчальних закладів, що мають назву «педагогічний коледж», який є структурним підрозділом університету. Сюди приймають випускників повних середніх шкіл на основі конкурсу атестатів і співбесіди з метою виявлення схильності абітурієнта до викладацької діяльності.

В США абітурієнт повинен крім подання атестату отримати прохідний бал за тестами АСТ або SAT (загальноамериканська програма тестування для вступу до університету), які визначають знання студентів в усному й письмовому англійському, математиці, їхнє вміння читати й розуміти текст, спілкуватися. Мета подібних вимог – у відборі студентів, які готові до успішної академічної роботи в університеті, володіють базовими знаннями й уміннями, що необхідні для навчання [2].

У Великій Британії педагогічні коледжі за два роки дають студентам загальноосвітню підготовку і присуджують тим, хто склав іспит, диплом про вищу освіту. Після цього, бажаючи стати педагогами, впродовж третього та четвертого року навчання займаються тільки професійно-педагогічною підготовкою і після успішного складання іспиту отримують ступінь бакалавра педагогіки звичайного рівня; ті ж, хто бажає отримати ступінь підвищеного рівня, продовжують займатися ще один рік.

Викладачі старших класів повних середніх шкіл готуються на педагогічних відділеннях університетів після попереднього проходження студентом повного університетського курсу на одному з факультетів університету й отримання вченого ступеня бакалавра відповідних наук. Педагогічна підготовка триває один рік.

Найпоширенішою в Західній Європі моделлю взаємозв'язку складових навчальної програми загальної освіти і спеціальної підготовки є «послідовна модель». Вона передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу й навчальну практику – на другому, завершальному етапі. [3, с. 155-160].

Навчання за програмою підготовки викладачів в університетах США веде до отримання першого академічного ступеня – бакалавра й сертифіката на право викладання в середніх школах штату. Даний ступінь та сертифікат повинні також отримати й ті студенти, які збираються продовжити навчання в магістратурі та докторантурі. Для отримання посади викладача середньої школи в США необхідно мати як мінімум ступінь бакалавра. Однак у межах процесу оптимізації вищої

педагогічної освіти в США намітилась тенденція вимагати від претендентів на посаду вчителя середньої школи отримання ступеня магістра (група Холмса). Програма підготовки бакалаврів в університетах США розрахована на 4 роки.

Студент в США навчається в університеті перші 1-2 роки, не вибираючи галузь спеціалізації та вивчає предмети загальноосвітнього циклу. Потім він пише заяву про прийом його до педагогічного коледжу або на факультет з підготовки викладачів певного шкільного предмету (не пізніше кінця другого семестру другого курсу), і подає документ про виконання вимог за вивченими курсами, оцінки, результати складання тестів та ін. Цікавим є американський досвід діагностичного тестування майбутніх педагогів, яке дозволяє визначити рівень розвитку здібностей, важливих для викладацької діяльності, а також визначити з якою віковою групою цей викладач зможе найбільш плідно працювати.

Після того як студент обере галузь спеціалізації – наприклад, «Іноземна мова», він має виконати вимоги факультету іноземних мов й може бути зарахованим до нього. Для вступу на факультет студент повинен вивчити предмети блоку професійної-педагогічної підготовки та отримати прохідний середній бал за всі вивчені в університеті курси [4]. Тобто абітурієнт американського університету повинен продемонструвати відповідність вимогам не тільки в період вступних іспитів, а й протягом перших семестрів навчання у вищому навчальному закладі. Такий підхід дозволяє оцінити здібності й особистісні якості студента більш об'єктивно, дає можливість самому студенту визначити відповідність професійно-важливих рис своєї особистості й мотивів діяльності професійному профілю майбутньої роботи.

Отже можна говорити про дворівневу підготовку педагогів в університетах США: 1 етап – загальноосвітня та професійно-педагогічна підготовка; 2 етап – вивчення предметів спеціальності та педагогічна практика.

Зміст освіти в педагогічних навчальних закладах у Великобританії та США включає загальноосвітню і професійно-педагогічну підготовку, а також предметну спеціалізацію. Відповідно до цього навчальний план складається з трьох циклів предметів: *загальноосвітніх, спеціальних та педагогічних*. Педагогічна освіта в Великобританії та США носить децентралізований характер, отже навчальні плани і курси розробляють самі навчальні заклади. У програму входять три групи предметів: «А» – обов'язкові для всіх педагогічні дисципліни (включаючи педпрактику), «В» – методики викладання основного предмету та одного або двох споріднених, «С» – додаткові дисципліни на вибір (мистецтво і ремесла, музика, література, методика організації драматичних постановок у школі, фізкультура й ін.).

Незважаючи на децентралізований характер педагогічної освіти у Великій Британії та США, де навчальні курси розробляються навчальними закладами, все ж можна говорити про спільні риси

навчальних планів коледжів. Як правило, вони всі мають 1–2 головних предмета, вивчення яких складає підготовку студента до викладання конкретних дисциплін у середній школі, а також обов'язкові для всіх загальноосвітні курси рідної мови та математики; іноді до них додаються релігія та музика. Крім того, навчальні плани включають курси, які стосуються роботи з певним віком дітей (професійно-педагогічні курси), які обираються студентом у певному поєднанні, залежно від типу школи та віку дітей, з якими він буде працювати. Студенти вивчають педагогічні та психологічні дисципліни, шкільну гігієну та обов'язково проходять педагогічну практику. В цілому на професійно-педагогічні дисципліни відводиться до 40% навчального часу [5, с. 71-75].

Отже в цілому зміст підготовки майбутніх педагогів в університетах Великобританії та США співпадає. Навчальні плани різних університетів відрізняються, можуть включати різні предмети, але вони мають певні спільні риси та структуру.

Однією з сучасних тенденцій підготовки педагогів в Великобританії та США є різноманітність форм організації практичних занять студентів, що забезпечує реалізацію діяльнісного підходу до навчання, коли зміст навчальних предметів і практик проектується з усебічним урахуванням майбутньої професійної діяльності випускника.

Так, в університетах Великобританії широко розповсюджено створення модульних навчальних курсів, мета яких – забезпечити гнучкість навчальних планів, більше враховувати потреби окремих студентів, розвивати в них навички самостійної роботи, залучати їх до планування своєї праці. Модульні курси передбачають індивідуалізацію та диференціацію навчання. Ось чому в одній групі можуть бути студенти, які мають неоднакову попередню підготовку, але при вивченні загального модульного курсу вони отримують завдання на їхньому рівні підготовки, пізнавальних можливостей і здібностей. Встановлюються чіткі терміни вивчення кожного модуля. З кожної теми розробляється оцінка знань, що забезпечує рівномірну і систематичну роботу протягом усього курсу.

Усі теоретичні курси мають практичну складову, а курси практичного характеру мають прикладний характер, вони цікаві тим, що направлені на формування в студентів різноманітних навичок педагогічної техніки. Велика увага при цьому приділяється ознайомленню студентів з організацією роботи вчителя з класом, виявленню дитячих інтересів та урахуванню їх в процесі навчання, а також ознайомленню зі шляхами активізації та розвитку пізнавальної діяльності учнів.

Вибір форм і методів організації практичних занять обумовлені реалізацією університетами Великобританії та США особистісного, діяльнісного і рефлексивного підходів до навчання педагогів. На перший план висувається той, хто навчається (сконцентрований на студенті підхід), із його ініціативою й інтересами. Кінцевою метою такого підходу

є формування особистості педагога, який може сформувати суб'єктивну позицію в навчально-виховному процесі, готовий узяти на себе відповідальність за вибір мети й методів навчання, уміє співпрацювати, тобто має педагогічне мислення ще до початку роботи в школі.

Усе більше уваги фахівці в галузі педагогіки надають безперервній освіті педагога, яка має продовжуватися протягом усього часу роботи в середній школі. Існує цілий комплекс причин, який змусив практично всі європейські країни і США, частково скоротивши обсяги підготовки педагогів у системі первинної педагогічної освіти, звернути пильну увагу на подальше фахове вдосконалення мільйонів тих вихователів і вчителів, які вже працюють у навчально-виховних закладах. Серед головних – потреба вносити постійні зміни та вдосконалення до змісту навчання й методів подачі матеріалу. Не останню роль відіграв процес демократизації суспільства і необхідність урахування комплексу побажань різних груп населення. Логічним результатом стало поступове перетворення фахового удосконалення вчителів у щось значно більше. В англійських країнах, зокрема у Великобританії та США, поширилася аббревіатура INSET (in-service Education and Training of Teachers), яку можна перекласти як «навчання і підготовка вчителів під час їхньої роботи (в школі)».

У Великобританії перепідготовка не є обов'язковою, проте законодавством дозволяється вчителю 5 днів за рік «не бути в класі», три з яких обов'язково присвятити своєму фаховому розвитку. Навчання післядипломного типу може відбуватися будь-де – від стін рідної школи (часто організуються курси для всього чи частини персоналу за обраною тематикою і запрошеними лекторами) до університетів. Очевидно, що такий законодавчий лібералізм зумовлює велику різноманітність форм, тривалості, методів і цілей занять, курсів, стажувань, тренувань тощо. Слід зазначити, що в системі післядипломної освіти поширене тьюторство – робота досвідченого вчителя-наставника з молодшими колегами школи [6; с. 75-77].

У США Національна Комісія з викладання й майбутнього Америки (NCTAF) займається проблемою підвищення якості викладання вчителів середніх шкіл. У своєму програмному документі вона підкреслила, що «всі діти й молодь повинні мати можливість навчатися у компетентних, зацікавлених, кваліфікованих вчителів». Для досягнення цієї мети були вжиті відповідні заходи. Так, до викладання в школі не допускаються вчителі, які не мають сертифіката зі спеціальності, а також ті, які не підвищують ефективність своїх уроків. У 1987 році було створено Національну Раду зі стандартів професійного викладання в школі (NBPTS), яка розробила чіткі стандарти до рівня знань і вмінь досвідченого компетентного вчителя. Рада також створила систему добровільної сертифікації вчителів за цими стандартами. Отримання сертифіката NBPTS є найвищим досягненням у професії вчителя. Так, у штаті Огайо вчителі, що мають подібний сертифікат, заохочуються

додавкою до зарплати – 2500 доларів (на рік). Крім того, компетентні вчителі є наставниками починаючих учителів на рівні шкільного округу, впливають на політику в галузі освіти на рівні штату. Стандарти, за якими оцінюються досвідчені компетентні вчителі, є узагальненим баченням американських педагогів, того, що є ефективним викладанням, у чому виявляється педагогічна майстерність вчителя.

Оцінка діяльності вчителя за стандартами NBPTS здійснюється за такими 5 ознаками:

1. Відданість учителя своїй справі, шанобливе ставлення до кожного з учнів, забезпечення для всіх рівних можливостей у навчанні, використання індивідуального підходу в педагогічній діяльності.
2. Глибокі знання вчителя з предмета, розуміння зв'язку цього предмета з іншими предметами, можливості використовувати ці знання в реальному житті. Спеціальні знання вчителя про способи ефективного передачі знань учням.
3. Уміння вчителя створити таке навчальне середовище, яке мотивувало б учнів, сприяло ефективному використанню часу.
4. Здатність і бажання вчителя аналізувати власний і чужий педагогічний досвід, постійно удосконалювати педагогічну майстерність, уміння вчителя бути для учнів моделлю освіченої людини і формувати в них якості потрібні для суспільства.
5. Уміння вчителя ефективно співпрацювати з іншими педагогами, батьками, професіоналами інших галузей для оптимізації навчального процесу [7].

Усі європейські країни та США дійшли згоди щодо необхідності доповнення первинної підготовки педагогів подальшою безперервною, а тому в межах загальних проектів не лише здійснюють обмін викладачами, а й розробляють нові методи післядипломного навчання, в першу чергу «електронне».

Отже можна відмітити такі **найважливіші тенденції** у підготовці педагогічних кадрів в Великобританії та США:

- децентралізація освіти, наявність загальнонаціональних стандартів, складання планів та програм навчання самими університетами;
- основні вимоги до абітурієнтів педагогічних навчальних закладів – їхня готовність до успішної академічної роботи в університеті, володіння базовими знаннями й уміннями, що необхідні для навчання;
- дворівнева підготовка педагогів в університетах: 1 етап – загальноосвітня та професійно-педагогічна підготовка (США) або загальноосвітня та спеціальна підготовка (Велика Британія); 2 етап – вивчення предметів спеціальності (США) або дисциплін психолого-педагогічного циклу (Великобританія) та педагогічна практика;
- навчальні плани різних університетів відрізняються, можуть включати різні предмети, але вони мають певні спільні риси та структуру: обмежену кількість курсів, які підлягають обов'язковому

вивченню, гнучкість навчальних планів, які дають можливість урахувати індивідуальні інтереси майбутньої педагогічної роботи студента;

- наближення значної частини предметів професійно-педагогічного циклу та предметів спеціальності до безпосередньої роботи вчителя у класі;

- різноманітність форм організації практичних занять студентів, що забезпечує реалізацію діяльнісного підходу до навчання, коли зміст навчальних предметів і практик проектується з усебічним урахуванням майбутньої професійної діяльності випускника;

- розвиток системи безперервної підготовки педагогів, інтенсивна розробка нових методів післядипломного навчання.

### Література

**1. Кузнецова Л. В.** Особенности развития системы высшего образования в Великобритании // <http://www.studybritain.com>. **2. Northern Kentucky University: 2001 – 2002 catalog.** – Highland Heights, Kentucky, 2001. – 240 p. **3. Василенко С. Д.** Вища освіта в Європі: традиційні і нові підходи в аспектах європейської інтеграції // Проблеми освіти: наук-метод. зб. – К., 1997. – Вип. 7. – С. 155–166. **4. College at Brockport, State University of New York.** College at Brockport, State University of New York Homepage [online], pp. 1–6. Available from Internet: <http://www.brockport.edu/pes/pre12.html> **5. Євнух М.,** Сердюк О. За педагогічною технологією // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 71–81. **6. Юрчук Л.** Важлива форма навчання вчителів: загальні підходи європейських країн до організації неперервної освіти // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С. 75–77. **7. NBPTS National Board of Professional Teaching Standards, second printing, 2001** [online], pp. 1–72. Available from Internet: <http://www.nbpts.org/standard> **8. Глузман О. В.,** Володько В. М. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 133–140. **9. Роман Р. М.** Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів у вищій школі США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 23 с. **10. Яцишин Н. П.** Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-ті роки ХХ століття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 17 с.

У статті розглядаються особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах Великої Британії й США, аналізується зміст й організація педагогічної освіти в даних країнах.

*Ключові слова:* блоки навчальних дисциплін; зміст навчання; форми організації практичних занять; безперервна освіта педагогів.

В статье рассматриваются особенности подготовки педагогических кадров в университетах Великобритании и США, анализируется содержание и организация педагогического образования в данных странах.

*Ключевые слова:* блоки учебных дисциплин; содержание образования; формы организации практических занятий; непрерывное образование педагогов.

The article deals with the peculiarities of the teachers' training in the universities of Great Britain and the USA, the pedagogical education content and organization is analyzed.

*Key words:* blocks of disciplines; content of education; forms of practical classes organization; in-service training of teachers.

УДК [811.112. 2: 378]: 004

**Е. И. Партер**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Наиболее значимыми характеристиками XXI века, которые не могут не сказаться на системе обучения иностранным языкам, являются глобализация и информатизация. Происходит многоаспектное сближение стран и народов, становление единого взаимозависимого мира, получившего название глобального или глобализирующегося, в рамках которого расширяются экономические, политические и культурные связи между странами. При этом, на наш взгляд, обучение немецкому языку как первому иностранному приобретает большое значение наряду с обучением английскому и другим иностранным языкам. Ввиду того, что немецкий язык является для студентов неязыковых специальностей неосновным предметом, вызвать их интерес к нему как к важному предмету становится для преподавателя нелёгкой задачей. Компьютерные технологии призваны облегчить задачу преподавателя и разнообразить занятия по иностранному языку.

Актуальность данной статьи состоит в том, что необходимость применения компьютерных технологий при изучении иностранных языков является очевидной. Однако при обучении немецкому языку эти технологии применяются недостаточно.

Разработкой и внедрением в учебный процесс новых информационных технологий занимается плеяда исследователей, среди них такие российские авторы как Е. С. Полат, Е. И. Дмитриева, И. А. Цатурова, Л. А. Цветкова, М. Ю. Новиков, Н. В. Раздорская, С. А. Гуськова, Т. Ю. Григорьева, И. В. Гвоздиков, Н. Е. Иконникова, украинские педагоги-новаторы О. П. Быконя, Т. М. Каменева и др. Использованию компьютерных технологий в обучении иностранным языкам посвящено много работ, однако в современной отечественной и зарубежной литературе рассматриваются только отдельные аспекты использования компьютеров в обучении иностранным языкам. Основное внимание уделяется их дидактическим функциям и принципам построения диалогических учебных программ, но вопрос использования компьютеров в обучении немецкому языку студентов неязыковых специальностей педагогических вузов практически не рассматривается.

Целью данной статьи является рассмотрение и анализ различных дидактических возможностей компьютера при обучении студентов неязыковых специальностей немецкому языку как первому иностранному.

Преподаватель немецкого языка может использовать при обучении студентов следующие возможности компьютера как технического средства обучения (далее ТС):

- 1) повышение производительности труда и эффективности учебного процесса;
- 2) проверка правильности учебных действий каждого обучающегося;
- 3) повышение сознательности и интереса к изучению языка;
- 4) более чёткий и быстрый контроль над действиями всех обучаемых;
- 5) возможность быстрого ввода ответов без длительного их кодирования и шифрования [1, с. 92].

Психологически, компьютерное обучение имеет огромный мотивационный потенциал. Некоторые программы включают элементы известных компьютерных игр или полностью повторяют модель игры в адаптации к учебным целям [2, с. 33].

Необходимо отметить, что одной из важных сторон практического владения иностранным языком является обучение навыку чтения. Многочисленные исследования показывают, что компьютер позволяет осуществлять новые качественные изменения в системе образования [3, с. 45]. При этом авторы указывают, что эффективность обучения с помощью компьютера определяется качеством обучающих программ. Первоначально компьютерные программы включали наиболее простые ситуативные упражнения, представляющие собой «одно или несколько высказываний, за которыми должна следовать однозначная реакция ученика».

На протяжении последних 15 лет создаются простейшие обучающие программы в виде упражнений [4, с. 58]. Существуют программы для проверки грамматики и орфографии. И даже обучение устной речи, которое долгое время оставалось слабым местом компьютерного обучения иностранным языкам, стало возможным благодаря устройствам мультимедиа. Компьютер позволяет воспринимать, хранить и оперативно использовать большие объёмы учебной информации, даёт возможность выполнять такие виды упражнений как реконструкция текста, чтение на скорость, «клоуз-процедура» (упражнение на восстановление смысловой целостности текста, восстановление порядка предложений, абзацев).

Работа на компьютере может оказывать определённое воспитательное значение, студенты привыкают к точности, аккуратности, так как компьютер постоянно контролирует самостоятельную работу студента и сигнализирует о совершённых ошибках. Одновременно, студент имеет возможность управлять компьютером, задавая определённый режим обучения, выбирая материал



и последовательность выполнения заданий. Это «индивидуализирует процесс обучения, делает его избирательным и личностно-ориентированным» [4, с. 57].

Самостоятельная работа с использованием компьютера призвана, прежде всего, создать оптимальные условия для эффективного усвоения учебного материала [5, с. 16].

Кроме того, компьютер гарантирует конфиденциальность обучения. В том случае, если не ведётся запись результатов для преподавателя, только сам обучающийся знает, какие ошибки он допустил, и не боится, что сверстники и преподаватель узнают его ошибки. И поскольку обучающиеся сами определяют темп работы, поэтому, как мы отметили раньше, компьютерное обучение как нельзя лучше соответствует принципам индивидуального обучения. Обучающиеся могут допускать любое количество ошибок, не испытывая при этом терпение компьютера, и тратят время только на исправление, анализ собственных ошибок. Таким образом, самооценка человека не снижается, а на уроке создаётся психологически комфортная атмосфера.

Успешное применение информационных коммуникативных технологий в системе обучения иностранным языкам связано с популяризацией сети Интернет и появлением все новых и новых носителей. Поэтому обучение иностранным языкам превратилось в творческий и естественный процесс. К тому же, работа с компьютерной программой в значительной степени облегчает следование принципам доступности и индивидуального подхода, что достаточно сложно провести в группе, в которой обучаются студенты различного уровня подготовленности. Поскольку в программах обычно представлены все ступени, на которых происходит ввод, закрепление и контроль лексико-грамматических единиц, студент может обратиться к теоретическому материалу, тренировочным упражнениям, либо к тестированию в зависимости от уровня знакомства с материалом.

Ввод лексики и грамматики, фонетические упражнения могут осуществляться при помощи аудиозаписей, видеофрагментов, при прочтении текстовых материалов. Развитие коммуникативных навыков происходит при обсуждении кинофрагментов, поскольку нельзя забывать и о роли преподавателя в регулировании учебного процесса.

При обучении иноязычному чтению большое значение отводится принципу наглядности, психологической основой которого является учение И. П. Павлова о первой и второй сигнальных системах. Используя компьютер, можно создавать необходимые чувственные образы. Исследования доказывают, что с помощью компьютера можно обеспечить всесторонний контроль чтения, давая преподавателю больше времени на творческие аспекты работы со студентами. Экономия времени на контроль при таком методе составляет до 60 % [2, с. 35].

Обучение немецкому языку студентов неязыковых специальностей педагогических вузов имеет чёткую профессиональную

направленность: язык изучается студентом с целью его использования в профессиональной деятельности, а именно в составлении документов на иностранном языке, устном общении и деловой корреспонденции с иностранным партнёром. Использование компьютерных программ способствует повышению профессионального уровня будущего специалиста [3, с. 47–48].

В ходе нашего исследования мы выяснили, что самым эффективным способом обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку (в нашем случае – немецкому) является использование CD–ROM и DVD как средств обучения аудированию и устной речи. В отличие от традиционных аудио– и видеокассет CD–ROM имеет цифровое качество записи, практически неограниченное время использования, удобство поиска нужных фрагментов и ряд других достоинств [7, с. 19].

На сегодняшний день самым современным средством воспроизведения цифрового видео является DVD. Необходимо отметить, что данная форма цифрового мультимедиа не является специальным методическим средством. Тем не менее, его технические характеристики обладают значительным дидактическим потенциалом, который позволяет рассматривать его как средство повышения эффективности обучения иноязычному общению [7, с. 20]. Для обучения иностранному языку наиболее существенными представляются следующие технические характеристики DVD:

- ✓ возможность использования нескольких звуковых дорожек на различных языках;
- ✓ моментальный доступ к любому из используемых языков;
- ✓ беспрепятственное переключение с одного языка на другой;
- ✓ использование субтитров на различных языках;
- ✓ комбинирование языков при помощи звукового ряда и субтитров;
- ✓ моментальный доступ к любому фрагменту фильма;
- ✓ замедление темпа воспроизведения видео– и звукового ряда;
- ✓ ускорение темпа воспроизведения видео– и звукового ряда.

Две последние характеристики – «замедление» и «ускорение» – положены в основу разработки упражнений инновационного типа для обучения и совершенствования аудитивных умений [7, с. 21].

В ходе нашего исследования мы использовали DVD–диск Deutsch Platinum Stufe I как экспериментальное учебное пособие для студентов I курса факультета экономики и бизнеса ЛНПУ имени Тараса Шевченко и обнаружили то, что у этих студентов, как правило, не возникает проблем с пониманием общего смысла информации на диске. На занятиях по немецкому языку с использованием DVD применялись следующие упражнения:

1. Упражнения, в которых применяется замедление темпа речи:

✓ *Прослушайте фразу в замедленном режиме. Из предложенных слов на русском языке выберете те, немецкие эквиваленты которых прозвучали в предложении.*

✓ *Прослушайте замедленный вариант фразы. Выберете из списка инфинитивов те, формы которых присутствуют в высказывании.*

✓ *Прослушайте предложение в замедленном темпе. Перед вами варианты его перевода на русский язык. Выберете правильный вариант из предложенных.*

✓ *Прослушайте фразу в замедленной скорости. Поставьте слова таким образом, чтобы получилось правильное предложение. Переведите его на русский язык.*

2. Упражнения на первое воспроизведение отрывка в ускоренном режиме (т. е. со скоростью в 1.5 раза выше нормы):

✓ *Просмотрите видеотрывок в ускоренном воспроизведении и ответьте на предложенные вопросы.*

✓ *Сейчас вы просмотрите отрывок из художественного фильма. Будьте внимательны, т.к. скорость воспроизведения увеличена. После просмотра выполните тест.*

✓ *Просмотрите диалог двух героев художественного фильма. Скажите, в чём заключается интрига данного отрывка.*

3. Упражнения на второе воспроизведение отрывка в ускоренном режиме (т. е. со скоростью в 1.5 раза выше нормы):

✓ *Просмотрите видеотрывок в ускоренном воспроизведении, а затем переведите предложения. (Перевод предложений осуществляется как с родного языка на изучаемый, так и наоборот).*

✓ *Найдите в правой колонке (a–z) слово, словосочетание или выражение, которое подходит к словам из левой колонки (1–26).*

4. Упражнения на последовательное воспроизведение отрывка сначала со скоростью в 1.5 раза выше нормы, затем без пауз в нормальном режиме:

✓ *Просмотрите данный отрывок в режиме ускорение – норма и восстановите фразу.*

✓ *Просмотрите данный отрывок в режиме ускорение – норма и заполните пробелы в предложениях наиболее подходящим словом или фразой.*

✓ *Просмотрите отрывок сначала в ускоренном, затем в нормальном режиме и дополните недостающие реплики диалогов.*

Проведённое нами экспериментальное исследование свидетельствует о том, что обучаемые (в данном случае студенты экономической специальности) достаточно легко адаптируются к ускорению темпа иноязычной речи в процессе искусственного повышения нагрузок. DVD как современное мультимедийное средство может быть эффективно использовано для обучения немецкому языку студентов всех специальностей педагогического вуза (как языковых, так

и неязыковых). В ходе нашего исследования выяснилось, что DVD – это одно из лучших средств обучения студентов неязыковых специальностей, т. к. его визуально–аудиативное значение трудно переоценить. Студенты относятся к такому средству просто как к просмотру фильма на иностранном языке с дополнительными заданиями к нему, а такой вид работы, как известно, всегда будет вызывать интерес и способствовать повышению качества усвояемой студентом информации [1, с. 95–96]. Однако наиболее предпочтительным представляется использование отдельных компьютерных программ в качестве важного, но дополнительного компонента учебной программы наравне с традиционными материалами и методами. Действительно, нельзя ставить вопрос о полном переходе на обучение на основе компьютерных технологий при всём прогрессирующем внедрении инновационных методов в обучении иностранному языку в настоящее время. Важно опираться как на традиционные, так и компьютерные технологии обучения при планировании занятий и продумывать целесообразное комбинирование обоих подходов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что компьютер как средство обучения желательно интенсивно использовать на занятиях по иностранному языку, но только в сочетании с руководящей и направляющей работой преподавателя, т.к. живой диалог преподавателя со студентами не в состоянии заменить ни один, даже самый совершенный компьютер.

### Литература

- 1. Раздорская Н. В.** Использование Интернет-ресурсов при работе с общественно–политическими информационными материалами на японском языке // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 91–98.
- 2. Биконя О. П.** Використання текстового процесора у навчанні ділової англійської мови // Іноземні мови. – 2007. – № 1. – С. 33–38.
- 3. Каменєва Т. М.** Комп'ютерні вправи для навчання майбутніх менеджерів ділового електронного листування англійською мовою // Іноземні мови. – 2007. – № 1. – С. 44–48.
- 4. Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
- 5. Иконникова Н. Е.** Внедрение информационных коммуникативных технологий в обучение иностранным языкам (на примере создания презентации Power Point) Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. – [www.yandex.ru](http://www.yandex.ru).
- 6. Конторович Е. А., Н. В. Шеляхина.** Компьютерные технологии как необходимая составляющая при совершенствовании обучения иностранным языкам специалистов в техническом вузе. – [www.Google.com](http://www.Google.com).
- 7. Новиков М. Ю.** DVD как средство обучения аудированию // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 18–21.

У статті розглядаються різноманітні дидактичні можливості комп'ютерних технологій, що можуть використовуватися в педагогічному вузі в процесі навчання студентів немовних спеціальностей німецької мови як першої іноземної.

*Ключові слова:* комп'ютерне навчання, індивідуальний підхід, тренувальні вправи, комунікативні навички, використання CD-ROM та DVD, засоби навчання.

В статье рассматриваются различные дидактические возможности компьютерных технологий, которые могут быть использованы в педагогическом вузе для обучения немецкому языку как первому иностранному студентов неязыковых специальностей.

*Ключевые слова:* компьютерное обучение, индивидуальный подход, тренировочные упражнения, коммуникативные навыки, использование CD-ROM и DVD, средство обучения.

The article deals with various didactic opportunities of computer techniques that can be used for teaching students German as the first foreign language, when the language is not a speciality for these students in the pedagogical university.

*Key words:* computer studies, individual approach, training exercises, communicative habits, the usage of CD-ROM and DVD, means of study.

УДК 372.3:81

**А. Є. Пульна, Т. С. Маркотенко**

### **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОГО ЛАДУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ**

У лінгводидактиці рівень мовлення вважається одним з основних показників розумового розвитку дитини. Важливим вихідним положенням процесу формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є твердження, що мовленнєвий досвід охоплює, по-перше, практичне володіння рідною мовою, по-друге, спостереження над мовою («чуття мови»). Дитина використовує мову як засіб спілкування в міру того, як більш-менш сформоване слово стає для неї сигналом дійсності, починає щось означати, а мовлення набуває відповідної граматичної організації [1, с. 422].

До проблеми формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку зверталися психолінгвісти, лінгвісти, педагоги, методисти, дефектологи (А. Г. Арушанова, А. М. Богущ, О. М. Гвоздев, Л. О. Калмикова, Г. І. Ніколайчук, В. К. Орфинська, Ф. О. Сохін, В. В. Тищенко, М. Я. Шеремет та ін.). Вивченню психологічних закономірностей формування граматично правильного мовлення присвячено ряд досліджень (Л. С. Виготський, А. З. Захарова, Д. Б. Ельконін, І. М. Колобова, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, Ф. О. Сохін та ін.). Дослідження А. М. Богущ, Л. О. Калмикової, Н. А. Лопатинської, Н. В. Маковецької та інших дали змогу визначити педагогічні умови формування механізму граматичного структурування смислів

(морфологічного, синтаксичного) та практичного засвоєння граматики дітьми дошкільного віку. І. М. Попова вивчала формування узгодження дієслів минулого часу з іменниками в роді.

Л. Й. Айдарова, А. Г. Арушанова, С. М. Карпова, М. П. Феофанов та інші наголошують на тому, що можливості формування лінгвістичного ставлення до слова в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку набагато вищі, ніж уявлялося раніше.

До цього часу проблема формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку залишається неоднозначною.

Мета нашої розвідки – показати шляхи формування граматично правильного мовлення в процесі практичного засвоєння дошкільниками правил граматики.

К. Д. Ушинський, формулюючи мету навчання рідної мови, назвав граматику логікою мови. Говорячи про її вивчення, він писав: «...граматика, подана логічно, починає розвивати самосвідомість людини, тобто саме ту здатність, унаслідок якої людина є людиною між тваринами» [2, с. 693].

У дошкільному віці дитині потрібно прищеплювати навичку говорити граматично правильно. К. Д. Ушинський підкреслював необхідність із самого раннього віку формувати звичку правильного мовлення. На думку, К. Л. Крутій, підсвідоме вміння вживати граматичні форми рідного мовлення розвивається паралельно з розумовими навичками [3, с. 467].

Головні шляхи формування правильної мови дітей такі: перевірка дитячого мовлення та запобігання помилкам; наявність правильного зразка для наслідування; виправлення помилок; розвиток слухової уваги; спільна робота дитячого садка й сім'ї.

І. *Перевірка дитячого мовлення та запобігання помилкам.* Насамперед вихователь має знати, які помилки характерні для дітей певної групи, як часто вони трапляються в їхній мові.

Для цього двічі на рік у вересні – жовтні і травні перевіряють мову кожної дитини, звертаючи увагу на:

1. Особливості побудови речень: які речення переважають у мові дітей (прості, поширені, однослівні відповіді, складносурядні, складнопідрядні), який порядок слів у реченні, особливості вживання сполучників і сполучних слів.

2. Відмінювання іменників (наприклад, зазначають: робить помилку в іменниках жіночого роду в орудному відмінку, змінює невідмінювані слова).

3. Вживання роду і числа іменників, узгодження з іншими частинами мови.

4. Вживання дієслівних форм (відмінювання за особами, чергування в основі слова).

5. Узгодження числівників з іменниками.

6. Вживання прийменників у реченні.

7. Помилки у вживанні інших частин мови.

8. Граматичні помилки, зумовлені інтерферентним впливом (двомовністю – так звані русизми).

Результати перевірки записують у спеціальний зошит.

Вихователь повинен мати спеціальний матеріал для перевірки дитячого мовлення, а також визначити прийоми і методи, які б дали змогу якнайповніше виявити особливості граматичної будови мови дітей. Наведемо окремі з них:

- Розповідь за сюжетними картинками. Зміст картинок має бути такий, щоб дитина могла за ними скласти речення різної складності.
- Читання невеликих оповідань і бесіда за їх змістом. Вихователь читає оповідання і ставить дитині 2 – 3 запитання.
- Індивідуальні бесіди (за раніше складеним планом) і розмови вихователя з дітьми.
- Дидактичні ігри з картинками та іграшками типу «Чого не стало?».
- Спеціально дібрані дидактичні вправи.

II. *Виправлення помилок.* Виправлення помилок та запобігання їм нерозривно пов'язані між собою, оскільки виправити помилку в однієї дитини означає попередити її в інших. Постійне виправлення помилок допомагає дітям засвоїти граматичні норми.

Для виправлення помилок використовують такі прийоми, як зразок граматично правильної мови, пояснення, запитання, доручення, схвалення.

III. *Наявність правильного зразка для наслідування.* Дитина зростає в мовному середовищі. Спочатку вона не розмовляє, чує мову дорослих, звернену до неї. Потім, у певному віці, дитина сама включається в активне мовне спілкування. Середовище, за Г. Л. Блонським, відіграє величезну роль у розвитку мовлення маленької дитини, даючи або не даючи їй змогу багато говорити і часто чути мову дорослих; воно прискорює або гальмує розвиток мовлення. Літературна або неправильна говірка середовища робить літературним або неправильним мовлення дитини. Правильність мовлення дитини залежить багато в чому від мовлення дорослих.

М. І. Красногорський зазначає, що правильність граматичної будови мови в дітей раннього віку залежить від правильності побудови мовлення в людей, що їх оточують. Трирічний малюк правильно вживає відмінки, особи, дієслівні форми, засвоюючи їх у мовних сполученнях, які він сприймає від навколишніх. Тому для правильного розвитку дитячої мови важливо, щоб діти на другому й третьому роках життя чули правильно побудовану мову з достатньо багатим словниковим складом. У ранньому дитинстві за дуже короткий час (2 –3 роки життя) дитина опановує рідну мову [4, с. 435]. Засвоєння відбувається завдяки здатності нервової системи до наслідування. Справедливо зазначала Є. І. Тихеева, що дитина вчиться говорити завдяки слуху й здатності до наслідування.

Глухий не навчиться говорити, так само не навчиться говорити і дитина з нормальним слухом, якщо вона не чути мови навколишніх людей [5].

Дитина наслідує мову батьків, якщо вона виховується вдома, або мову виховательки, няні в дитячому садку.

Є. М. Водовозова підкреслювала, що коли мати погано говорить, заїкається, має будь-який недолік у вимові взагалі або окремих словах і звуках, якщо її мова має будь-які особливості, то в більшості випадків ці самі недоліки прищеплюються й дитині. Відвикати від недоліків дитинства дуже важко [4, с. 435].

Отже, правильність мови дітей залежить також від наявності правильного зразка.

IV. *Розвиток слухової уваги.* Систематична робота над виправленням помилок у дітей розвиває їхню слухову увагу, привчає прислуховуватися до мови дорослих, товаришів, своєї власної. При постійному контролі вихователя за граматичною правильністю мови дітей, наявності правильного мовного зразка, діти легко помічають помилки в мовленні товариша. Наприклад: «Толю, ти неправильно сказав «їхаю», потрібно сказати: «їду». «А няня говорить неправильно «ходю», потрібно сказати «ходжу».

Значно гальмують розвиток слухової уваги шум у груповій кімнаті, голосне мовлення вихователя й няні. Діти втрачають здатність прислуховуватись і чути слово. Тому обов'язковою умовою розвитку слухової уваги є створення спокійної обстановки. Вихователі мають розмовляти голосом середньої гучності й привчати до цього дітей. Вихованню слухової уваги допомагають ігри «Тиша», «Телефон», «Послухай і передай далі», «Хто як сказав?» та ін.

V. *Спільна робота дитячого садка і сім'ї.* Виправити граматичні помилки в дітей можна лише спільними зусиллями дитячого садка й сім'ї. Часто причиною помилок є наслідування неправильної мови батьків. У таких випадках вихователь має поговорити з ними, звернути увагу на помилку, порадити відповідну літературу.

Пропонуємо різні види роботи з батьками.

Групові батьківські збори можна проводити за такою тематикою: «Формування граматично правильної мови дітей молодшої (середньої або старшої) групи»; «Особливості формування граматичної правильності мови у дітей підготовчої до школи групи», «Типові помилки в умовах двомовності та способи їх виправлення».

Під час індивідуальних консультацій можна давати поради батькам щодо виправлення мови дітей, пропонувати відповідну методичну літературу, мовний матеріал. Папка-пересувка допоможе батькам виправляти граматичні помилки в дитячому мовленні. Вихователю слід добирати дидактичні вправи, ігри, розповіді, оповідання, потрібні дитині, давати короткий опис методики їх проведення.



Тільки застосовуючи всі методи в комплексі, можна домогтися успіхів у розвитку мови дітей.

Отже, розвиток у дітей дошкільного віку навичок висловлюватися не здійснюватиметься ефективно, якщо вони не оволодіють усіма граматичними формами рідного мовлення. Для того, щоб дошкільники успішно засвоювали граматичну будову рідної мови, необхідна систематична кропітка робота вихователя із створення оптимального мовленнєвого середовища, яке забезпечувало б максимально різноманітне граматичне навантаження на аудіювання дітей (сприймання й розуміння граматичних форм), з одного боку, а з іншого – потрібна щоденна активна практика говоріння дітей, використання в мовленні численних синтаксичних конструкцій. Їх чередування в мовленні разом із використанням засобів міжфразового зв'язку дозволяє виразити думку будь-якої складності, передати події, виразити ставлення, дати визначення тощо, тобто здійснити зв'язне мовлення. Чим більшою кількістю словосполучень і речень володіє дитина, тим зв'язнішим стає її висловлювання.

### Література

- 1. Ніколенко Д. Ф.** Засвоєння дітьми раннього віку граматичної будови мови // Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / Упоряд. Богуш А. М. – К.: Видав. дім «Слово», 2007. – С. 421–426.
- 2. Ушинский К. Д.** Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения языку // Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2.
- 3. Крутій К. Л.** Врахування нейро-психологічних факторів у процесі подолання аграматизмів у мовленні дітей дошкільного віку // Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / Упоряд. Богуш А. М. – К.: Видав. дім «Слово», 2007. – С. 460–468.
- 4. Дошкільна** лінгводидактика. Хрестоматія / Упоряд. Богуш А. М. – К.: Видав. дім «Слово», 2005.
- 5. Тихеева Е. И.** Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1981.

У статті розглядаються можливості виховання лінгвістичного ставлення до слова. Пропонуються шляхи формування граматичного ладу мовлення дошкільників: перевірка дитячого мовлення та запобігання помилкам; наявність правильного зразка для наслідування; виправлення помилок; розвиток слухової уваги; спільна робота дитячого садка й сім'ї.

*Ключові слова:* чуття мови, граматики, граматична будова мови, дошкільники, шляхи формування граматично правильного мовлення.

В статье рассматриваются возможности воспитания лингвистического отношения к слову. Предлагаются пути формирования грамматического строя речи дошкольников: проверка детской речи и предупреждение ошибок; предоставление правильного образца для подражания; исправление ошибок; развитие слухового внимания; совместная работа детского сада и семьи.

*Ключевые слова:* языковое чутьё, грамматика, грамматический строй языка, дошкольники, пути формирования грамматически правильной речи.

The means of upbringing the linguistic attitude to the word have been shown in the given article. Such ways of grammatical structure of speaking formation among the preschool-aged children as tasting of children's speaking and prevention of mistakes; giving correct speech models; correction of mistakes; development of hearing attention; co-operative work of kindergarten and family are suggested in the article.

*Key words:* the feel for language, grammar, grammatical structure of the language, preschool children, the ways of development grammatically correct speaking.

УДК 372.881.111.1

**А. В. Ржевская, И. С. Дьяченко**

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

Глубокие экономические, политические, социокультурные изменения в Украине в конце XX в. обусловили необходимость реформирования системы образования, что привело к значительным изменениям в условиях функционирования средних учебных заведений.

В 90-х гг. XX в. в средней школе наметились тенденции превалирования учебной работы над воспитательной, уменьшения внимания к вопросам развития ребенка, игнорирования многих форм внеурочной работы, в том числе внеклассной работы по иностранному языку. «Это объяснялось главным образом тяжелым финансовым положением школ и, вследствие этого, практически полным исключением из учебного плана так называемых необязательных занятий, в том числе факультативных, кружковых, клубных и т.д. За эти годы существенным образом ослабла традиция творческого отношения учителей к развитию ребёнка вне класса» [1, с. 19].

Процессы гуманизации, демократизации в современной Украине вновь подняли вопрос о развитии не только экономического, но и духовного, интеллектуального, морального потенциала общества. Возникла необходимость переосмыслить тот положительный опыт, который уже был накоплен в отечественной школе, а также проанализировать произошедшие за годы независимости Украины изменения в образовании, воспитании, практике организации внеклассной работы в средней школе с целью наиболее эффективной организации учебно-воспитательного процесса в школе, в частности, организации внеклассной деятельности на уроках английского языка в старших классах средней школы.

Можно констатировать, что частные вопросы организации внеклассной деятельности в современной средней школе (например, проведение отдельных мероприятий, использование оригинальных форм организации воспитательной работы и т.д.) довольно часто становятся

предметами специальных исследований Ю. А. Кумарина, Ю. А. Кусого, В. А. Онищука, М. А. Данилова и М. Н. Скаткина, Ч. Л. Куписевич, В. О. Кутьева, И. Я. Лернера и др., Ю. К. Бабанский, Л. Г. Денисова, Р. И. Жуковская, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова, Г. В. Рогова и др., при этом в комплексе данная проблема не рассматривалась.

Предметом данного исследования является – организация внеклассной работы на уроках английского языка в старших классах средней школы.

Методы исследования: теоретический анализ философской, социологической, культурологической, психолого-педагогической литературы по теме исследования с целью обоснования понятийного аппарата исследования; систематизация существующих форм и методов организации внеклассной работы по иностранному языку в средней школе, наблюдение, беседа, ретроспективный анализ собственного опыта работы автора в качестве классного руководителя в средней школе с целью определения наиболее подходящих для старшего этапа школы форм внеклассной деятельности и разработки рекомендаций по организации внеклассной работы в старших классах средней школы; методы математической статистики.

В современной дидактике внеклассная или внеурочная деятельность определяется как составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, а также как одна из форм организации свободного времени учащихся. «Целями внеклассной работы по иностранному языку на современном этапе являются: расширение и углубление знаний, умений и навыков в овладении иноязычной коммуникативной деятельностью; стимулирование интереса учащихся к изучению предмета; всестороннее развитие личности, включая интеллектуальную, эмоционально-волевую и духовно-нравственную сферы» [10, с. 58].

Внеклассная деятельность строится на принципах связи обучения с жизнью, коммуникативной активности учащихся, учета уровня языковой подготовленности учащихся и преемственности внеклассной работы с уроками иностранного языка, на принципе учета возрастных особенностей учащихся и межпредметных связей в подготовке и проведении внеклассной работы по иностранному языку.

В процессе организации внеклассной работы на уроках английского языка в старших классах средней школы важно комбинировать разные формы ее проведения – массовую (форма внеклассной работы не имеющая четкой организационной структуры. К ней относят такие мероприятия как вечера художественной самодеятельности, фестивали, конкурсы, карнавалы, тематические вечера и т.п. Эти мероприятия проводятся эпизодически), групповую (имеет четкую организационную структуру и относительно постоянный состав участников, объединенных общими интересами. К этой форме принадлежат разнообразные кружки: разговорные, драматические, переводчиков, внеклассного чтения и т.п.) и индивидуальную

(внеклассная работа проводится с отдельными учениками, которые готовят сообщение или доклад о стране, язык которой изучается, о значительных датах и событиях, выдающихся людях, разучивают стихи, песни, отрывки из литературных произведений на иностранном языке, изготавливают наглядные пособия, оформляют стенгазеты, альбомы, стенды и т.п. Индивидуальная работа может проводиться постоянно или эпизодически).

«Выделяют следующие традиционные формы внеклассной работы по иностранному языку на старшем этапе средней школы: игровая деятельность, факультативные занятия, экскурсии, вечера иностранного языка, метод проекта с использованием СМИ» [11, с. 87]. Из них наиболее перспективными формами организации внеклассной деятельности на уроках английского языка в старших классах средней школы являются: состязательные, кооперативные, комбинированные, поисковые, деловые игры, игры на догадку, соответствие, подбор пар, а также игры по обмену или сбору информации; такие виды факультативных занятий, как теоретические, практические, комбинированные; тематические, обзорные, вводные сопутствующие и заключительные экскурсии; следующие виды вечеров английского языка: тематические, литературные, отчетные, вечера-лекции, вечера шарад и загадок.

Как отмечают психологи, старшеклассникам свойственно в основном свободное запоминание, которое является эффективным в том случае, если они осознают, зачем необходимо запоминать тот или другой материал. «Запоминанию помогает осознание характерных особенностей материала, соотношение и смысловая группировка объектов запоминания, а главное опора на интенсивную умственную работу» [12, с. 122]. Последнее обеспечивается проблемной организацией всей познавательной-коммуникативной деятельности школьника.

Для старшеклассников характерен более высокий уровень коммуникативного развития. В говорении старшеклассников проявляются умения анализировать, делать выводы, прогнозировать. Все эти особенности необходимо учитывать в процессе обучения иностранному языку.

При организации игровых форм внеклассной работы следует всегда начинать с парной, организовать короткие виды деятельности, приучающие учащихся к ролевой игре. Во избежание перехода учащихся на родной язык, следует организовывать задания более развернуто, а также всегда продумывать последующие виды деятельности для тех групп или пар, которые заканчивают раньше других.

При подготовке к проведению факультативных занятий нужно помнить, что технология проведения факультативных занятий предполагает выполнение ряда относительно самостоятельных операций, сменяющих друг друга в следующей последовательности: подготовительный этап (определение цели мероприятия, его

планирование); организационный этап; этап выполнения задания; подведение итогов и коррекция.

При подготовке вечеров английского языка, следует учитывать интересы и желания самих учащихся. Подготовка может идти тремя путями: в кружке, индивидуально и в классе. При подготовке к вечеру учитель должен постоянно направлять работу.

Эффективность школьной экскурсии зависит от тщательности ее подготовки. Учитель выбирает экскурсионный объект, определяет цели, структуру проведения экскурсии, затем следует подготовительный этап, учителем предлагаются проблемные вопросы, ответы на которые ученики должны найти во время экскурсии, в конце подводятся и обсуждаются итоги.

При организации проектной деятельности, рекомендуется следовать следующей структуре: определение целей проекта; презентация ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике; выдвижение гипотез решения выявленной проблемы (мозговой штурм); обсуждение и обоснование каждой из гипотез; обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по гипотезе), обсуждения возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; обсуждение оформления результатов; защита проектов.

«Индивидуальная работа во внеклассной деятельности может быть направлена на ликвидацию пробелов в знаниях учащихся, формирование или совершенствование грамматических, лексических навыков» [13, с. 34]. В связи с этим, мы рекомендуем осуществлять индивидуальную работу при помощи курсов дистанционного обучения на отечественных сайтах, либо при помощи имеющихся в медиатеке компакт-дисков.

Таким образом, внеклассная работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет знание иностранного языка, но и способствует расширению культурного кругозора, эрудиции школьников, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны и позволяет сквозь призму этих знаний более активно осваивать культуру своей страны.

Теоретическое изучение вопроса организации внеклассной деятельности на уроках английского языка в старших классах средней школы свидетельствует о необходимости дальнейшего изучения теории и практики проблемы. Перспективным представляется изучение организации внеклассной работы по английскому языку в других странах, а также вопроса разработки новых форм внеклассной деятельности.

## Литература

1. **Ирванец И.** Внеклассная работа по иностранному языку // Иностранные языки и учеба за рубежом. – 2001. – № 10. – С. 18-22.
2. **Дидактика** современной школы: Пособие для учителей / Кобзарь Б. С., Кумарина Ю. А., Кусый Ю. А., и др. / Под ред. Онищука В. А. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
3. **Дидактика** средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. Данилова М. А. и Скатины М. Н. – М.: Просвещение, 1993. – 156 с.
4. **Куписевич Ч.** Основы общей дидактики / Пер с польск. Долженко О. В. – М.: Высш.шк., 1986. – 368 с.
5. **Кутьев В. О.** Внеурочная деятельность школьников – М.: Просвещение, 1983. – 234 с.
6. **Лернер И. Я.** Дидактические основы методов обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 234 с.
7. **Денисова Л. Г.** Интенсивная методика на внеклассных занятиях в школе // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2. – С. 47-49.
8. **уковская Р. И.** Игра и ее педагогическое значение. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
9. **Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.,** Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1997. – 276 с.
10. **Актуальные** вопросы обучения иностранному языку в средней школе. / Под ред. А. Д. Климентенко. – М.: Просвещение, 1997. – 179 с.
11. **Бабанский А. И.** Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1995. – 277 с.
12. **Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
13. **Кіт Д.** Система роботи з розвитку інтересу учнів до предмету // Іноземні мови в начальних закладах – 2003. – № 1. – С. 34.

У статті автори звернулися до актуальної проблеми організації позакласної діяльності на уроках англійської мови у старших класах середньої школи. У процесі роботи проаналізовано стан розробленості в науці проблеми організації позакласної діяльності в середній школі, систематизовано практичний досвід організації позакласної роботи в школі на сучасному етапі, виявлено найбільш перспективні форми позакласної діяльності та наведено рекомендації з їх використання на уроках англійської мови в старших класах середньої школи.

*Ключові слова:* позакласна робота, гра, факультатив, тематичний вечір, екскурсія, ЗМІ та Інтернет.

В статье авторы обратились к актуальной проблеме организации внеклассной деятельности на уроках английского языка в старших классах средней школы. В работе проанализировано состояние разработанности в науке проблемы организации внеклассной деятельности в средней школе, систематизирован практический опыт организации внеклассной работы в школе на современном этапе, выявлены наиболее перспективные формы внеклассной деятельности и приведены рекомендации по их использованию на уроках английского языка в старших классах средней школы.

*Ключевые слова:* внеклассная работа, игра, факультатив, тематический вечер, экскурсия, СМИ и Интернет.

Authors of this article handle the problem of organization of out-of-school activities at English lessons of senior school. The developing of this problem in science was

analyzed, the practical experience of organizing the out-of-school activities nowadays was systematized, the most perspective forms of out-of-school activities were displayed and the practices of using the out-of-school activities at English lessons were recommended.

*Key-words:* out-of-school activity, game, optional lesson, soiree, excursion, mass media, Internet.

УДК 378.147.016:81'243

**Н. А. Сура**

### **МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Проблемы взаимосвязи науки и практики сегодня преломляются для методики преподавания иностранных языков через призму требований глобальной компьютеризации. Без широкого целенаправленного моделирования информационного механизма естественного языка и процессов речевой деятельности сегодня можно обходиться лишь до поры до времени.

Интерес к моделям общения неуклонно растет в области теории и практики преподавания иностранного языка в высшей школе. На сегодня существует целый ряд специальных теорий, затрагивающих отдельные аспекты иноязычного общения: это прагматика в ее многочисленных толкованиях, теория речевых актов, теория речевой деятельности, теория массовой коммуникации, теория диалоговых компьютерных систем, риторика и неориторика, теория аргументации и т.д. Тем более, наиболее важным, по мнению Б. Городецкого [1], на сегодня является развитие комплексной теории моделей общения. Эта теория призвана моделировать функцию языка, которая традиционно считается важнейшей.

Всеобщий интерес к коммуникативной природе языка и языковых явлений, к категории коммуникативности вызвал к жизни множество направлений и методов исследования в области моделирования иноязычного общения.

Среди них особое место занимает та совокупность направлений, которую можно обозначить как теория моделей общения (М. Мальковский [2], А. Кибрик, А. Нариньяни [3], Ю. Шемакин [4]).

Это наименование означает, что в качестве объекта исследования берется за основу, прежде всего особая деятельность, называемая «общением», а в качестве основного метода – общенаучный метод моделирования (в частности, моделирование может быть компьютерным).

Цель статьи – точное определение компонентов моделирования, или его составных частей, и взаимосвязей между ними.

Целостная основная единица речевого общения – это речевой коммуникативный акт как законченная часть языкового взаимодействия, имеющая естественные границы. Коммуникативный акт (КА) /сокр. Б. Городецкого [1] входит в состав некоторого акта совместной деятельности, включающей физическую, интеллектуальную, эмоциональную, бессознательную, а также неречевую семиотическую деятельность.

Типовая разновидность КА – диалог, хотя в общем случае сюда может включаться и монолог. Границы КА обычно определяются достижением некоторой стратегической (для данного акта) цели. В случае, если она не достигается, акт общения квалифицируется как неудачный.

Основные компоненты КА, различающиеся по своей сущности, могут быть представлены схематично следующим образом:

1. Коммуниканты:  $K^1, K^2, K^3, \dots, K^{10^n}$ .
2. Коммуникативный текст (в случае диалога – диалогический текст).
3. Процессы вербализации и понимания.
4. Обстоятельства данного КА.
5. Практические цели (ПЦ).
6. Коммуникативные цели (КЦ) [1].

Дадим минимальный комментарий к этой схеме.

1. Коммуниканты рассматриваются как автоматы с определенным внутренним устройством, с особой организацией субъективных банков информации – знаний, представлений, образов, чувств.

2. Коммуникативный текст состоит из речевых произведений (более или менее развернутых реплик), которые поочередно создаются коммуникантами.

3. Психолингвистические процессы общения сводятся к двум принципиально различным, но тесно связанным видам – вербализации и пониманию (начальный этап первого из них – формирование коммуникативного замысла – мог бы, видимо, рассматриваться и как относительно самостоятельный процесс).

4. Обстоятельства КА – это общий деятельностный контекст КА, включающий как непосредственный акт совместной деятельности, так и привходящие, фоновые обстоятельства (по своей природе мир обстоятельств распадается на физическую сферу и психосоциосферу).

Пятый и шестой компоненты КА выделены на схеме особо, так как они являются сквозными, связующими и пронизывают все другие компоненты.

5. Практические цели вытекают из хода той практической деятельности, в которую включен КА.

6. Коммуникативные цели – это намерения, придающие осмысленность обращению коммуниканта к своему партнеру [1].



В соответствии с приведенной схемой КА, мы можем говорить о комплексных моделях КА в целом или моделях его отдельных компонентов. Заметим, что первичным элементом КА является вербализация или понимание некоторого речевого произведения.

С прикладной, да, пожалуй, и с теоретической точки зрения одним из важнейших принципов моделирования КА следует считать принцип зависимости моделей от типа акта общения. Реальные компьютерные системы не претендуют на безграничную универсальность, а моделируют определенные типы общения.

Ниже представлены основные группы признаков общения, которые могли бы служить исходной теоретической базой при осмыслении всего диалогического пространства, а также при разработке детальной типологии КА для тех или иных ограниченных подязыков.

Если стремиться использовать термин «жанр», то его можно приравнять к понятию «тип диалога», или, иначе говоря, к той сущности, которая задается выбором конкретных признаков и их значений.

Ниже мы приводим примерные группы таких признаков.

Подчеркнем, что предлагаются лишь группы признаков, а исчисление самих конкретных признаков (и тем более их значений) – дело особо кропотливого исследования, причем не известно, может ли оно быть выполнено на глобальном уровне (вполне возможно, что перечень признаков и их значений целесообразно создавать, изучая диалогическую реальность отдельно в разных подязыках).

Предлагаемые, в научно-методической литературе [1] группы, таковы:

1. Сфера общения. Это первый вид признаков не только по номеру, но и по важности. В признаках этой группы прямо или косвенно отражается круг потенциальных участников диалога, виды удовлетворяемых ими жизненных функций (как индивидов и как членов социума).

2. Место, в котором происходит диалог (имеется в виду социальный статус места, например учебная аудитория, справочное бюро, студенческая конференция, трибуна пресс-конференции и т.д.).

3. Вид практической деятельности, частью которой является диалог.

4. Характеристика коммуникантов и их взаимоотношений. Эта группа признаков чрезвычайно богата информацией, которую можно учесть при классификации диалогов. Сюда входят: социально-психологический тип каждого коммуниканта, социальные отношения между ними, степень знакомства и опыт предшествующего взаимодействия, степень активности в данном диалоге, характер активности, эмоциональный настрой.

5. Хронологический период, к которому относится данный диалог.

6. Тип стратегической практической цели каждого коммуниканта (важно, когда эта ПЦ является общей для партнеров, например: подготовка совместного доклада, участие в публичных дебатах и т.д.).

7. Тип стратегической коммуникативной цели (КЦ) каждого коммуниканта, например: информирование, разъяснение, инструктаж, проверка знаний, спор в поисках истины и т.д.

8. Тематика диалога (здесь, в частности, различаются монотематические и политематические диалоги).

9. Характер информации, развертываемой в диалогическом тексте: обобщающая – конкретная; прямая – эвфемическая; качественная – количественная; различная по модальности и т.д.

10. Объемные характеристики диалогического текста в целом и отдельных составляющих его речевых произведений (измерение может быть в словах, в предложениях, в символах, во времени и т.д.).

11. Композиция диалога (схемы диалогического текста, отражающие динамику общения на уровне чередования тактических КЦ).

12. Речевой стиль. Эта группа признаков связана с принципами выбора языковых средств из потенциально приемлемых для данной тематики и данной стратегической КЦ, т. е. предпочтение одних, а не других из бесчисленных вариантов перефразирования: публицистический стиль, научно-популярный стиль, художественный (литературный) стиль и т. д.

13. Степень искусственности «языковой игры». Здесь учитываются различные степени неискренности в проведении диалога, а также, например, принадлежность диалога к реальности).

Вышеперечисленные базовые понятия комплексной теории моделей общения и важнейшие признаки типологии коммуникативных актов позволяют последовательно и объективно подходить к тем или иным конкретным компьютерным моделям общения. В целом можно сказать, что интенсивный научный поиск затронул сегодня все основные участки огромного исследовательского пространства, именуемого «моделированием общения».

Но продвижение на разных участках идет неравномерно. Во-первых, это связано с ограниченностью сил и часто случайным их распределением. Во-вторых, с разной степенью трудности тех или иных проблем. В-третьих, с многообразием типов общения (ведь решенность какой-то проблемы для одного типа диалога далеко не всегда означает ее решенность для всех других типов). В-четвертых, с изменением приоритетов тех или иных задач в зависимости от сегодняшних интересов общества («социальный заказ»).

Выводы и перспективы дальнейшего изучения проблемы моделирования иноязычной коммуникации в высшей школе заключаются в:

- разработке комплексного подхода для решения проблемы компьютерного моделирования иноязычной речи на государственном уровне;
- создании гибких компьютерных моделей общения, способных на качественном уровне решать задачи представления, организации и использования знаний различных категорий и типов;
- потребности лингвистического обеспечения процесса компьютеризации сложных иноязычных коммуникативных процессов;
- решении проблемы интегральной обработки различных типов знаний в рамках конкретной компьютерной модели иноязычного общения.

### Литература

**1. Новое** в зарубежной лингвистике: Вып. XXIV. Компьютерная лингвистика: Пер. с англ. / Сост., и вступ. ст. Б. Ю. Городецкого. – М.: Прогресс, 1989. – 432 с. **2. Мальковский М. Г.** Диалог с системой искусственного интеллекта. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 213 с. **3. Моделирование** языковой деятельности в интеллектуальных системах // Под ред. А. Е. Кибрика, А. С. Нариньяни. – М.: Наука, 1987. – 279 с. **4. Шемакин Ю. И.** Начало компьютерной лингвистики: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ А/О «Розну знаука», 1992. – 114 с.

У статті подано чітке визначення компонентів моделювання, його складових та взаємозв'язків, що існують між ними. Підкреслюється якісна залежність успішності оволодіння іншомовною комунікацією від коефіцієнту корисної дії визначеної моделі спілкування. Акцентується увага на функціонуванні принципу залежності моделі спілкування від його конкретного типу та ознак.

*Ключові слова:* моделювання, моделі спілкування, комуніканти, іншомовне спілкування, компоненти моделювання.

В статье дается точное определение компонентов моделирования, его составных частей и взаимосвязей между ними. Подчеркивается качественная зависимость успешности овладения иноязычной коммуникацией от коэффициента полезного действия конкретной модели общения. Акцентируется внимание на принципе зависимости моделей общения от его определенного типа и признаков.

*Ключевые слова:* моделирование, модели общения, коммуниканты, иноязычное общение, компоненты моделирования.

The article is devoted to the definition of the modification, its main components and compounds, and correlations between them. It's been underlined qualitative correlation between success in foreign languages learning and efficiency coefficient of the given communicative model. It's been shown the principal correlation of communicative model upon its type and characteristics.

*Key-words:* modification, communicative models, communicators, foreign communication, components and compounds of modification

**S. F. Krawtschenko**

## **GEDÄCHTNISENTWICKLUNG UND FREMDSPRACHENERLERNUNG**

Die Erhöhung der Effektivität des FU ist eng mit der Aufgabe verbunden, psychologische Kenntnisse über die Wechselbeziehungen zwischen dem FU und der Entwicklung des Gedächtnisses zu nutzen und anzuwenden.

Die Analyse einer Reihe theoretisch-methodischer Arbeiten der letzten Jahre zeigt, daß viele Autoren einerseits lediglich fragmentarische Erkenntnisse der Gedächtnispsychologie verwerten, andererseits, gewollt oder ungewollt, von der Möglichkeit einer direkten Übertragung gedächtnispsychologischer Erkenntnisse auf den FU ausgehen. Dadurch erzielen viele Methodiker an Stelle einer globalen Umstrukturierung des gesamten Ausbildungsprozesses leider nur partielle Veränderungen im Aneignungsprozeß. Viele Hinweise und Empfehlungen sind nur scheinbar psychologische Fundierungen des Lehrprozesses insofern, als sie ungeachtet des Rückgriffs auf psychologische Kategorien und Forderungen dennoch keine Konsequenzen für innere Entwicklungsbedingungen bei der Veränderung des Sprachaneignungs – prozesses selbst darstellen. Das ist aus zwei Gründen der Fall: 1. Bei einer solchen kurzschlüssigen Übertragung psychologischer Erkenntnisse auf den FU wird ein fundamentaler methodologischer Grundsatz der gegenwärtigen psychologischen Forschung nicht berücksichtigt, wonach Erscheinungen und Prozesse des Gedächtnisses als Produkte beim Entstehen und bei der Modifikation der Tätigkeit des Lernenden in der sprachlichen Wirklichkeit fungieren. Der Grundsatz, daß psychische Prozesse, darunter auch die Gedächtnisprozesse, nicht unveränderliche Eigenschaften des Gehirns des Individuums, sondern Produkt und Regulator seiner Tätigkeit sind, wird kaum z. B. bei der Forderung nach Vervollkommnung des Kurzzeitgedächtnisses berücksichtigt. Das Problem besteht nicht im Erreichen eines bestimmten Optimums. Vielmehr handelt es sich um bestimmte Bedingungen für die Organisation der Tätigkeit, durch die eine Interaktion zwischen Prozessen des Kurz- und Langzeitgedächtnisses herstellbar ist. Es wird deutlich, daß eine effektive Nutzung psychologischer Erkenntnisse durch die Methodik nur dann möglich ist, wenn an Stelle der direkten Übertragung der jeweiligen Erkenntnisse auf den Prozeß der Aneignung eine Orientierung auf den Prozeß der Entwicklung bestimmter psychischer Funktionen im Verlauf der Herausbildung der jeweiligen Tätigkeit erfolgt. 2. Bereits in den dreißiger Jahren entwickelte sich eine psychologische Konzeption für das Erlernen einer Sprache als Antithese zu einer ausschließlich linguistischen Betrachtungsweise des Spracherlernungsprozesses. Da die Sprache Mittel zur Verständigung ist, muß

ihre Erlernung den Aufgaben der Sprachtätigkeit und der Vielfalt der Funktionen dieser Sprachtätigkeit untergeordnet werden.

Eine weitaus bessere Möglichkeit für die Gestaltung des FU stellt eine auf die Sprachtätigkeit orientierte Sprachaneignung dar. Untersuchungen, die u. a. im Rahmen der Theorie der Formierung geistiger Handlungen von P. Ja. Gal'perin durchgeführt wurden, vereinen einmal zwei bisher voneinander getrennte Bereiche: die Sprachtheorie und die praktische Sprachverwendung. Zum andern wird die Aneignung grammatischer Strukturen so durchgeführt, daß ihre Bedeutung verallgemeinert und eine weitgehende Gegenüberstellung der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Konstruktionen derart vorgenommen wird, wie dies in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis bereits der Fall ist. Die wichtigste Voraussetzung für die Verbindung zwischen Sprachtheorie und sprachlicher Praxis ist eine vorbereitende Herausarbeitung eines vollständigen und verallgemeinernden Systems von Orientierungen, die bei der Bildung sprachlicher Handlungen durch den Lernenden selbst angeeignet werden. Diese Orientierungsgrundlage stellt das Verbindungsglied dar, durch das in einem Akt die aktuelle Sprechhandlung und die Sprachregeln vereint werden. Der Prozeß der Aneignung orientiert sich dabei auf das unwillkürliche Gedächtnis; auf diese Weise wird die Notwendigkeit, die Regem auswendig zu lernen, herabgesetzt, und die Sprachhandlung erhält einen bewußten Charakter.

Betrachten wir die Aspekte des Ausbildungsprogramms, die eine neue Sichtweise über Funktion und Entwicklung des Gedächtnisses schaffen. Man kann annehmen, daß sich die fremdsprachliche Äußerung gleichzeitig auf drei verschiedenen Ebenen aufbaut: der Ebene des gegenständlichen Inhalts, des gedanklichen Inhalts und der Ebene des Ausdrucks. Die ersten beiden Entfaltungsebenen orientieren sich an der Erzeugung des Textes und stehen für konkrete Besonderheiten der lexikalisch-grammatischen Strukturen jeder beliebigen natürlichen Sprache. Die Bildung der Äußerung beginnt hypothetisch mit der Gestaltung ihrer gegenständlichen und gedanklichen Ebene, die die Auswahl der invarianten grammatischen Merkmale steuern und die wiederum den Textinhalt ausdrücken.

Die Aneignung und die Auswahl der sprachlichen Formen der Aussage von der Organisation ihres gegenständlich-gedanklichen Inhalts her vorzunehmen, verlangt die Auswahl adäquater Strukturen und hebt die von den Lernenden gewöhnlich angewendete Methode der Wort-für-Wort-Übersetzung von der Muttersprache in die Fremdsprache auf, die in der derzeitigen Unterrichtspraxis oft nicht überwunden werden kann.

Die Ausarbeitung eines Modells zur Aneignung des Aufbaus sprachlicher Äußerungen erforderte eine Veränderung der Auswahlprinzipien des Gegenstands und Inhalts des Unterrichtsstoffs. Vor allem war es notwendig, Situationen zu schaffen, die die Erzeugung einer ganzheitlichen Äußerung motivieren. Unter dieser Zielsetzung galt es, sich auf solche Inhalte zu konzentrieren, die eng mit der fachlich-beruflichen Tätigkeit des Studenten in Verbindung stehen. Da die Sprache des Menschen motiviert und situativ

bedingt ist, muß der Sprecher, wenn der Kommunikationsakt gelingen soll, das Bedürfnis haben, etwas Bestimmtes auszudrücken und auf die eine oder andere Weise den Inhalt beherrschen. Diesem Ziel entspricht am besten der mit dem Wissensniveau des Studenten des 1. Studienjahres übereinstimmende und motivational für sie bedeutsame Inhalt des Grundkurses. (In Verbindung damit steht, daß unser Versuchsprogramm für den Deutschunterricht im 1. Studienjahr an der Fakultät für Chemie durch geführt wurde, wobei die anorganische Chemie die Grundlage bildete).

Da sich die sprachliche Äußerung auf dem Inhalt des genannten Lehrmaterials aufbaute, wurde gewährleistet, daß das Grundwissen für alle Lernenden gleich war (d. h., es war eine gemeinsame Situation zur Kommunikation vorhanden) und daß der eigentliche Inhaltsplan der Äußerung in einer bestimmten logischen Folgerichtigkeit vorlag (d. h., der Gegenstand der Äußerung und der gedankliche Kontext waren gegeben).

Die Erarbeitung eines Programms, das auf die sprachliche Gestaltung der Äußerung zielt, d. h. also die Auswahl des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen, bildete die nächste Aufgabe. Es war wichtig, die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die Aneignung der Möglichkeiten der grammatischen Strukturierung einer Äußerung zu richten. Wir entwickelten keine Verfahren zur Lexikauswahl und überwandten die Schwierigkeit dieser Aufgabe, indem wir ein allgemeines, allen Studenten des 1. Studienjahres gut bekanntes lexikalisches Minimum auswählten (500 lexikalische Einheiten, von denen 400 zur Schullexik gezählt und 100 als international bekannte technische und wissenschaftliche Termini bezeichnet werden können, z. B. die Reaktion, das Atom, die Destillation, adsorbieren).

Das Problem der grammatischen Strukturierung der Äußerung konnte durch Vorgabe überschaubarer und verständlicher Modelle einfacher Aussagesätze der deutschen Sprache gelöst werden, die mit den Einheiten des verallgemeinerten logisch-gedanklichen Inhalts in Beziehung gebracht wurden. Dabei wurde die Anzahl der von den Linguisten ermittelten Satzmodelle nicht nur bedeutend reduziert (von 64 auf 21), sondern auch ihre Gruppierung nach strukturell funktionalem und inhaltlichem Prinzip vorgenommen. Das Wesen dieses Herangehens besteht darin, daß die Satzmodelle als Mittel zum Ausdruck bestimmter Inhalte dienen (ohne dabei etwa von einer 1:1-Entsprechung auszugehen) und von den Lernenden nicht nur als reine Strukturen, sondern als funktional sinnvolle und an die eine oder andere inhaltliche Aufgabe gebundene Strukturen angeeignet werden sollen. Eine jeweilige Struktur kann je nach Gegebenheit im Bewußt sein des Sprechers die verbale Explikation dieser Aufgabe hervorrufen. Dies ist der Weg zur Überwindung des mechanischen und gedankenlosen Einprägens von Mustern, der Weg von der bewußten Aneignung zur automatisierten Anwendung.

Die weitere Differenzierung und Präzisierung des Grundwissens über die Sprache und die Formierung der Fähigkeiten, es zu nutzen, ging auf

Kosten der Erweiterung der vermittelten Satzmodelle durch Wortgruppen, die Mikrostrukturen im Satz darstellen.

Die Wechselbeziehungen von Einheiten des verallgemeinerten logisch-gedanklichen Inhalts mit Satzmodellen gestatteten es den Lernenden, sich der Verbindung zwischen der kommunikativen Absicht und der grammatischen Struktur bewußt zu werden und deren funktionalen Aspekt zu erkennen. Die unterschiedliche lexikalische Füllung der gegebenen Satzmodelle gewährleistete die Bildung der Mehrzahl der Sätze, die mit einem bestimmten Strukturschema und einer bestimmten kommunikativen Absicht in einer gegebenen Redesituation in Beziehung gesetzt wurden.

Das Wesen der Aneignung zeichnete sich durch das Zusammenwirken folgender Sprachtätigkeiten aus: durch die Bestimmung der Einheiten des verallgemeinerten logisch-gedanklichen Inhalts; durch die Herstellung der Wechselbeziehung dieser Einheiten zu bestimmten lexikalisch-grammatischen Konstruktionen in der Art der dargestellten verallgemeinerten Satzmodelle; durch die Realisierung dieser Satzmodelle in der sprachlichen Äußerung. Diese Handlungen waren auch Gegenstand der zielgerichteten und planmäßigen Aneignung, die im Einklang mit der Forderung nach Entwicklung der geistig-sprachlichen Tätigkeit stehen.

Zuerst eigneten sich die Studenten die Fähigkeit an, sprachliche Äußerungen auf Satzebene zu bilden. Dann schlossen sich Aufgaben zur Bildung von «Textäußerungen» an. Dafür folgendes Beispiel: Das ist Natrium. Natrium ist ein chemisches Element. Natrium hat die Ordnungszahl 11 (im Periodensystem). Die Kernladungszahl ist auch 11. Natrium steht in der I. Gruppe (Hauptgruppe), in der dritten Periode. Das Atom Na besteht aus einem Atomkern und 11 Elektronen. Es besitzt drei Energieniveaus. Auf dem ersten Energieniveau sind zwei Elektronen, auf dem zweiten acht und auf dem dritten Energieniveau ist ein Elektron. Natrium ist ein Metall. Es ist silberweiß und weich. Es schmilzt bei 98° C. Natrium ist ein Reduktionsmittel. Es ist sehr aktiv. Natrium brennt mit gelber Flamme.

Dieses Verfahren zur Bildung einer Äußerung gestattet es den Lernenden, einen zusammenhängenden Text zu bilden, noch bevor sie konkrete Verknüpfungselemente (Konjunktionen, Schaltworte usw.) beherrschen, die den Text dann auch mehr als kohärente Einheit erscheinen lassen. Der Prozeß wurde vom Lehrer gelenkt, der mit den Studenten den Äußerungsplan zusammenstellte, der als Orientierungsgrundlage für die Erzeugung der Sätze/des Textes diente: 1. Aufstellen eines Plans der sprachlichen Mitteilung in der Muttersprache; 2. Auswahl der Einheiten des verallgemeinerten logisch-gedanklichen Inhalts in Übereinstimmung mit dem jeweiligen Punkt des Äußerungsplans; 3. Festlegung der Beschaffenheit der Satzmodelle in Übereinstimmung mit den Einheiten des logisch-gedanklichen Inhalts; 4. Auswahl der Formen des Satzes entsprechend den Kriterien a) Ziel der Äußerung, b) Affirmation/Negation, c) Modalität; 5. lexikalische Füllung der Satzmodelle.

Zum anderen erweiterten sich die Möglichkeiten der Sprachaneignung: Der Lernende operiert mit der Einheit Satz im Text. Durch den Kontext wird die Rede des Lernenden situativ gebunden, und der Satz wird ein Teil des Textes. Der Prozeß zur Bildung der Äußerung ist hierarchisch aufgebaut. Die Aneignung linguistischer Einheiten aller Ebenen aber regelt sich auf der Grundlage des einheitlichen inhaltlich-konstruktiven Prinzips des Textaufbaus. Der Lernende gelangt zur Auswahl adäquater fremdsprachlicher Mittel zum Ausdruck des gedanklichen Inhalts, wobei er sich von seinen Bedürfnissen als Sprecher und Empfänger von Mitteilungen und nicht von den Aufgaben der Speicherung und Erweiterung sprachlicher Mittel leiten läßt. Die mit der Bildung und Speicherung einer unendlichen Menge verschiedener linguistischer Einheiten verbundenen Aufgaben werden nur mittelbar durch die Formierung der aktuellen Möglichkeiten zum Ausdruck eines bestimmten Inhalts gemäß der Erfahrung der Lernenden verwirklicht.

Wir wollen uns nun noch der Analyse jener Aspekte des vorgeschlagenen Modells zur Aneignung der fremdsprachlichen Rede zuwenden, die aus der Sicht der Entwicklung des Gedächtnisses besonders interessant sind.

Die beiden oben angeführten Eigenschaften unseres Modells zur Aneignung der Fremdsprache, d.h. das Ausgehen von der entfalteten Ebene der Sprachtätigkeit zu elementaren Ebenen und die Hierarchisierung und Erweiterung der anzueignenden Handlungen im Gesamtsystem der sprachlichen Tätigkeit, stimmen durchaus mit den Grundvoraussetzungen zur Gedächtnisentwicklung in seiner Ontogenese überein. Spezielle Versuche von V. Ja. Ljaudis und I. P. Negure haben bewiesen, daß die Gedächtnisentwicklung mit einem solchen Prozeß der Aneignung sprachlicher Tätigkeit verbunden ist, bei dem der Lernende zuerst diejenige Handlung ausführt, die sich auf das Hauptfeld der Organisation einer Tätigkeit erstreckt und erst dann zur Aussonderung und Bewußtmachung derjenigen Handlungen auf elementareren Ebenen ihrer Organisation übergeht.

Der Übergang zu entwickelten Formen des bewußten Einprägens und Reproduzierens wurde dadurch erleichtert, daß spezielle Unterrichtssituationen geschaffen wurden, in denen der Student text-gebundene Aussagen in der Fremdsprache in Form von Dialogen mit anderen Studenten und dem Lehrer zu entwickeln hatte. Die Dialogform war äußere Stütze beim Übergang auf eine neue Ebene der Entwicklung des Sprechakts, die mit dem bewußten Konstruieren des Äußerungsplans und dem bewußten Lösen eigentlicher linguistischer Aufgaben verbunden ist. Ferner wurde die von außen veranlaßte fremdsprachliche Äußerung zu einer innerlich gesteuerten. Die räumlich-zeitliche Gestaltung der sprachlichen Form der Äußerung richtete sich jetzt nach der Absicht des Sprechers, der im Rahmen einer vollständigen Mitteilung die konkrete Gesprächssituation selbst berücksichtigen konnte.

Der vorgeschlagene Weg für die Aneignung einer Fremdsprache durch den Aufbau eines Systems sprachlicher Tätigkeiten ermöglicht es – wie bereits betont –, vom mechanischen Einprägen abzukommen. Damit unterstützt er



nicht nur die Herausbildung der reproduzierenden Formen des Gedächtnisses, sondern auch des rekonstruierenden Einprägen» und R6produzierens. Die Erlernung einer Fremdsprache wird in bedeutsamer Weise umgestaltet, indem sie immer mehr zu einem innerlich motivierten und sich selbst regulierenden Prozeß wird. Wenn man zu Beginn des FU den Mechanismus zur Erzeugung einer ganzheitlichen sprachlichen Äußerung vereinfacht, eine spezielle Verarbeitung und Beachtung aller erforderlichen linguistischen Fakten der Äußerung gewissermaßen vermeidet, dann wird je nach Entwicklung des unwillkürlichen Gedächtnisses, das dem System der sprachlichen Handlungen, die mit dem Aufbau des Inhalts- und Ausdrucksplanes verbunden sind, dient, der Prozeß der Erzeugung der fremdsprachlichen Rede wesentlich bereichert. Es wird eine größere Anzahl von anzueignenden Handlungen und Operationen einbezogen, die die sprachlichen Formen der ganzheitlichen Äußerung formieren. Eine solche folgerichtige Komplizierung der Aufgaben bei der Aneignung des Systems linguistischer Einheiten unterschiedlicher Ebenen führt dazu, daß auch der Apparat zur subjektiven Realisierung aktueller sprachlicher Handlungen komplizierter wird und ein innerer Plan zu ihrer Gestaltung entsteht, der willkürliche Formen der Speicherung und zur Wiedererkennung verlangt.

Im Gegensatz zu der weit verbreiteten Auffassung, die dem willkürlichen Gedächtnis auf allen Stufen der Aneignung einer Fremdsprache eine besondere Rolle beimißt, betonen wir, daß es erst auf einer bestimmten Stufe der Entwicklung des Systems fremdsprachlicher Tätigkeiten Bedeutung gewinnt. Das ist besonders dort der Fall, wo vor dem Lernenden die Aufgabe steht, bereits vorhandene Verfahren zur Erzeugung sprachlicher Äußerungen klar zu erkennen und selektiv anzuwenden, und wo ein entwickelter innerer Plan von Vorstellungen eigener Verfahren und entsprechender Handlungen in Erscheinung tritt.

Der beschriebene Weg zur Entwicklung mündlicher fremdsprachlicher Äußerungen weist auf einen allgemeinen und wichtigen Aspekt der Wechselbeziehung zwischen der Entwicklung des Gedächtnisses und der Sprachaneignung hin. Er läßt den Schluß zu, daß sich Erfolge der Gedächtnisentwicklung und der produktiven Erlernung der Sprache nur erreichen lassen, wenn sich die Aneignung linguistischen Wissens über die Sprache der Entwicklung der inhaltlichen Struktur der Rede auf den höchsten Ebenen ihrer Realisierung unterordnet.

#### **Anmerkungen**

**1. Vygotskij L. S.** Predystorija pis'mennoj reci, in Sammelband: Umstvennoe razvitie detej v processe obucenija. – Moskva-Leningrad, 1935, S. 73-95. **2. Artemov V. A.** Psichologija obucenija inostrannym jazykam. – Moskva 1969, S. 276. **3. Bim I. L.** Sistema obucenija inostrannym jazykam v srednej skole i ucebnik kak model' ee realizacii, MGPI im. Lenina. – Moskva 1974, S. 240. **4. Zimnjaja I. A.** Psichologiceskie aspekty obucenija govoreniju na inostrannom jazyke, Moskva 1978, S. 159. **5. Gal'perin P. Ja.** Novye vozmoznosti obucenija, v castnosti, inostrannym jazykam (Tezisy

dokladov). Voprosy metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov na neязыkovych fakul'tetach universitetov. – MGU, 1971. **6. Genauer bei Vasil'eva M. M.** Modelirovanie recevogo materiala – odin iz sposobov upravlenija processom usvoenija, in: Inostrannye jazyki v skole 4/1979, S. 35-38. **7. Ljaudis V. Ja.** Pamjat' v processe razvitija. – MGU, 1976, S. 256.

У даній статті автор описує методи, які застосовуються для розвитку пам'яті учнів під час вивчення іноземних мов. Описуються передові методи провідних вчених у галузі психології розвитку пам'яті.

*Ключові слова:* пам'ять, головний принцип, мозок, діяльність, мовна діяльність, мовна теорія, засвоєння, іноземна мова, головний напрямок, рівень знань.

В данной статье автор описывает методы, которые используются для развития памяти учащихся при изучении иностранных языков. Описываются передовые методы ведущих ученых в области психологии развития памяти.

*Ключевые слова:* память, основной принцип, мозг, деятельность, речевая деятельность, языковая теория, усвоение, иностранный язык, основное направление, уровень знаний.

In this article the author describes methods which are used for development of memory of the students at the study of foreign languages. The advanced methods of leading scientists in area of psychology of development of memory are described.

*Key words:* memory, the main principle, brain, activity, speaking activity, speaking theory, adoption, foreign language, the main tendency, level of knowledge.

## РОЗДІЛ II АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

УДК 811.111'372+811.161.1'372

**А. С. Бабичева**

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АССОЦИАТИВНЫХ ВЕРБАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ «WEDDING» И «СВАДЬБА»

Идея исследования ассоциативных вербальных репрезентаций широко используется и обсуждается в работах ученых с середины прошлого века. Поскольку проблемы организации внутреннего лексикона человека не могут быть решены полностью посредством детального лексико-семантического анализа, то экспериментальные материалы ассоциативного цикла открывают новые возможности для глубокого исследования психолингвистической презентации словарного состава языка, а также выявления структуры внутреннего лексикона человека. Более того, проблема организации внутреннего лексикона пересекается с теорией фреймов, с проблемой вербального заполнения когнитивных моделей. Как и любая другая модель, фреймовая модель требует проверки своей психологической реальности. О подобной необходимости выяснения психологической реальности каждого лингвистического построения пишет Ю. С. Степанов [3, с. 11]. Так, по мнению Андерсона и Бауэра, «слова могут взаимоассоциироваться, если соответствующие им понятия входят в закодированные в памяти пропозиции, поскольку с этой точки зрения память представляет собой огромную сеть взаимопересекающихся пропозиций», каждое из которых включает набор узлов памяти [цит. по: 2, с. 42]. С подобными узлами ученые связывают понятие концепта, сети действий, где узлы, репрезентирующие действия, активизируют отношения: действие – деятель, действие – место, действие – объект и т.п., а также модели памяти, где главным конструктором является признак. Наборы таких признаков составляют информационные коды, которые и вызывают ассоциации в памяти индивида. Среди отечественных исследователей, которые активно анализируют группы слов по их ассоциациям (ассоциативные поля), различные связи внутри ассоциативного поля и проводят анализ данных ассоциаций на грамматическом, лексико-семантическом и других уровнях, можно назвать А. А. Уфимцеву, Ю. Н. Караулова, А. А. Залевскую, В. В. Красных.

Для получения наиболее полного и адекватного представления о фрейме «свадьба» посредством возможных вербальных ассоциаций в английской и русской лингвокультуре необходимо обратиться к лексикографическим источникам. Опираясь на данные «Русского

ассоциативного словаря» под редакцией Ю. Н. Караулова и словаря «The Edinburgh Associative Thesaurus», можно проследить ассоциативные связи от стимула «свадьба» к реакции опрошенных, а также сравнить их аксиологические, прагматические и когнитивные особенности в наивной картине мира английской и русской языковой личности.

Авторы словаря рассматривают ассоциативно-образные реакции опрошенных «как модель речевых знаний носителей русского языка представленных в виде ассоциативно-вербальной сети, позволяющей объяснить феномен владения языком и служащей наряду с текстовым и системным – самостоятельным и полноправным способом представления русского языка» [4, с. 7]. Для выявления максимально истинных и массовых ассоциативно-образных реакций в сознании представителей российского общества авторы выработали список норм и требований для испытуемых. Реальность данного эксперимента определялась такими характеристиками человека как возраст, пол, национальная принадлежность и профессиональная деятельность, а также идентификация с определенной социальной группой и т.п. В результате перечень требований к испытуемым включал такие положения: 1) для всех респондентов родной язык – русский; 2) они должны быть городскими жителями, с тем, чтобы влияние диалектного языка было минимальным; 3) предусматривался широкий территориальный охват испытуемых; 4) участниками эксперимента составили представители всех отраслей знаний – студенты всех специальностей из вузов России в возрасте 17-25 лет [5, с. 753]. Авторы словаря утверждают, что выбор возрастного состава испытуемых не случаен, поскольку к этому возрасту становление языковой личности в основном завершается. Это даст нам возможность спрогнозировать «некоторые характеристики состояния массового сознания в российском обществе на ближайшие десятилетия, когда испытуемые будут составлять активное ядро общества» [5, с. 4].

На слово-стимул «свадьба» составителями словаря было получено 99 реакций среди опрошенных на русском и 98 реакций среди опрошенных на английском языке. Равное количество опрошенных позволяет максимально объективную сравнительную картину полученных данных. Отказов в ответе среди испытуемых не было. Количество разных реакций среди русскоязычных опрошенных 53%, в свою очередь у англоязычных 39%, что свидетельствует об определенной консервативности массового ассоциативного восприятия свадьбы у англичан. Невозможно не учитывать и аспект типичности и индивидуальности ассоциаций, а также рациональный и эмоциональный фактор, влияющий на выбор соответствующих образов для раскрытия специфики национально-культурного концепта.

Анализ слов-реакций на слово-стимул «свадьба» и «wedding», приводимых вышеназванными ассоциативными словарями, позволяет сделать следующие выводы. В ответах информантов можно обнаружить как парадигматические (*свадьба: гулянка, застолье, праздник; Wedding:*

*ceremony, marriage*), так и синтагматические связи (*свадьба: началась, пела, пела и плясала, кончалась, сыграна, с приданным, друга, жениха, людей, Кречинского, Фигаро и др.; Wedding: day, antique, boring, foolish, shotgun, white, cake, ring*) [5, с. 571; 6]. Некоторые синтагматические реакции носят прецедентный характер и представляют собой отрывки из фразеологизмов, общеупотребительных фраз из известных песен, кинофильмов, литературы, которые, в ответах испытуемых могут быть использованы не полностью, а в сокращенном виде (напр., *свадьба: пела, пела и плясала, Кречинского, Фигаро, в Малиновке, золотая, серебряная; wedding: shotgun, white*), что «соответствует, очевидно, форме его хранения в памяти и существования в предречевой готовности носителя языка» [5, с. 760]. Соответственно, не исключено, что данные ассоциации были вызваны из памяти автоматически как устойчивые выражения в составе привычного контекста.

Ряд ассоциатов апеллирует к негативным событиям в жизни индивидуума и, помимо смысловой близости, активизируют иной тип связи – смысловую противопоставленность таких социальных событий как «*похороны – праздник*», «*свадьба – развод*», а также такие единичные реакции как «*кабала, дураки*», активизируют характеристику действия, результата действия и участников через субъективную оценку наблюдателя посредством противопоставления «*позитивное – негативное*», что, на наш взгляд, объясняется склонностью русского народа к фатализму.

Мы также встречаем ряд других типов соотношения ассоциаций и слова-стимула, а именно гипо-гиперонимические отношения (*свадьба: застолье, гулянка; wedding: ceremony, marriage, party, breakfast*), и также явление созвучности, рифмовки реакции со стимулом: *wedding – bedding*.

Английские ассоциации характеризуются большей конкретностью и рациональностью выражения, а в русских ассоциациях преобладает эмоциональность в реакциях. Подобные результаты анализа семантических особенностей лексики английской и русской лингвокультур доминируют в работах А. Вежбицкой. В своей работе «Язык. Культура. Познание» исследователь выделяет те семантические свойства, которые образуют смысловой универсум русского языка: эмоциональность и экспрессивность, противопоставляется консервативности в суждениях и поведении западной культуры, иррациональность в противовес логике и рациональным суждениям Запада, неагентивность или склонность к фатализму, и любовь русских к моральным суждениям, постоянный акцент на борьбе добра и зла [1, с. 33-37]. Исследование ассоциативной структуры фрейма «свадьба» в английском и русском языках является иллюстрацией к вышеперечисленным утверждениям. Поэтому, более интересную культурологическую информацию дает содержательное (а не только формальное) сопоставление ответов русских и английских респондентов.

Среди других сравнительных особенностей ассоциативных реакций являются сходные ассоциаты двух сопоставляемых культур. Согласно утверждению А. А. Залевской, «многообразие типов ассоциативных полей не исключает наличия ряда общих тенденций в ассоциативном поведении носителей разных языков» [2, с. 2]. В случае с когнитивным представлением «свадьба», то были зафиксированы следующие ассоциативные реакции, объемы которых пересекаются: *wife* (1 ед.) – жена (2 ед.), *bride* (3 ед.) – невеста (4 ед.), *ring* (6 ед.) – кольцо (1 ед.), *white* (10 ед.) – белое (1 ед.); а также семантически очень близкие понятия: *wine* (1 ед.) – шампанское (1 ед.), *party* (1 ед.) – гулянка (2 ед.), *zastolye* (1 ед.), *prazdnik* (2 ед.).

Свадьба, как событие для представителей обеих лингвокультур сопряжено с различными ощущениями, которые оказываются преимущественно положительными для русских (21% от общего количества), среди наиболее частотных реакций: прилагательное каузации положительных эмоций: *veselaya* (6), абстрактные существительные и наречия положительных эмоций, психических состояний, впечатлений и реакций: *radost'* (3 ед.), *veselye* (2 ед.), *schast'ye* (2 ед.), *prazdnik* (2 ед.), *veselo* (1 ед.), *zdorovo* (1 ед.), а также реакции, квантифицирующие роль события в жизни человека или социума и имеющие положительные оценочные коннотации: *svad'ba na slavu* (1 ед.), *svad'ba ve'ka* (2 ед.) и существительное, стилистически маркированное как *razg.*, употреблено фигурально, содержит положительные эмоциональные реакции: *malina* (1 ед.). Очевидно, что положительная эмоциональная оценка свадьбы отражена с нарастающей интенсивностью: *radost'*, *veselye*, *schast'ye*, *na slavu*, *svad'ba ve'ka*.

Негативные же реакции на слово-стимул *svad'ba* – малочисленны (6%): *poхороны* (2 ед.), *kabala* (1 ед.), *razvod* (1 ед.), *дураки* (1 ед.). У английских респондентов слово-стимул *wedding* не вызывает такое количество положительных эмоций и переживаний, среди реакций характеризующих *svad'bu* преобладают отрицательные (5%): *bore* (1 ед.), *boring* (1 ед.), *foolish* (1 ед.), *shotgun* (1 ед.), сюда же относим восклицание, имплицитное негативную оценку события: *Help!* (1 ед.). Положительные ассоциации составляют лишь 3% реакций опрошенных: *glitter* (1 ед.), *peace* (1 ед.), *bliss* (1 ед.).

Однако спектр ответов разнообразен и включает противоположное отношение к *svad'be* как к чему-то ненужному, глупому или мучительно неизбежному (*kabala*, *дураки*, *конец*; *foolish*, *fool*, *help!*), как к морально устаревшему обряду в Англии (*antique*, *bore*, *boring*); в ряде примеров на русском языке констатируется завершение свадебного обряда (*кончалась* (1 ед.), *сыграна* (3 ед.), *была* (1 ед.)). В некоторых случаях, мы встречаем ассоциации, указывающие на начало, приближение или запланированность свадьбы, как события, на определенное время: *скоро* (3 ед.), *не скоро* (1 ед.), *переносится* (1 ед.), *началась* (1 ед.); *day* (2 ед.). Схожие ассоциативно-образные реакции

английских и русских респондентов, мы обнаруживаем в указании на сезон проведения свадеб – лето: *august* (1 ед.), *july* (1 ед.); *летом* (1 ед.).

Довольно интересен и тот факт, что ассоциативное пространство обеих лингвокультур отводит ведущую роль на свадьбе женщине и свадебным атрибутам относящихся к невесте: *жена* (2 ед.), *невеста* (4 ед.), *невеста в белом* (1 ед.), *фата* (1 ед.); *wife* (1 ед.), *bride* (3 ед.), *mother* (1 ед.), *Susie* (1 ед.), *dress* (4 ед.), в данном случае именно женщина выступает носителем ассоциативного признака. Хотя некоторые русские ассоциативные реакции маркированы по отношению к субъекту-участнику мужчине: *свадьба друга* (2 ед.), *свадьба жениха* (1 ед.).

Обратимся теперь к национально-специфичным реакциям, полученным на стимул «свадьба». Так, для английских респондентов понятие *свадьба* связано с темами «любовь, секс, интимные отношения», которые представлены в единичных ответах (*wedding: Love* (1 ед.), *Sex* (1 ед.), *Bedding* (1 ед.), *Night* (2 ед.)), а также с темой «свадьба – социальное явление»: *Society* (1 ед.), результатом которого становится обретение нового статуса в обществе: *жена* (2 ед.), *wife* (1 ед.), *marriage* (9 ед.), в русском языке *свадьба* актуализирует сопутствующий фрейм «принятие решения», что свидетельствует о серьезном отношении к данному событию: *решение*, а также субъективное эмоциональное переживание-реакцию: *слезы* и обонятельную ассоциацию: *эфир*.

По количественному составу наиболее показательными для русского является соотнесение слова-стимула *свадьба* с его составляющей, т.е. застольем, атрибутами и процедурами, сопряженными с ним (13%): *шампанское* (1 ед.), *водка* (3 ед.), *бухло* (1 ед.), *застолье* (1 ед.), *пьянка* (1 ед.), *пьяное веселье* (1 ед.), *пела* (2 ед.), *пела и плясала* (1 ед.), *гулянка* (2 ед.). Наиболее многочисленные ассоциативные реакции в английском языке также сгруппированы вокруг темы «свадебного банкета» (17%): *cake* (14 ед.), *wine* (1 ед.), *breakfast* (1 ед.), *party* (1 ед.).

Также наиболее частотными в картине мира англичан, являются реакции, относящиеся к проведению церковной церемонии бракосочетания (17%): *church* (2 ед.), *bell* (1 ед.), *bells* (14 ед.).

Представители английской группы опрошенных также довольно часто (52% от общего количества) прибегают к описанию свадьбы через свадебные атрибуты: *bell* (1 ед.), *bells* (14 ед.), *cake* (14 ед.), *ring* (6 ед.), *dress* (4 ед.), *wine* (1 ед.), цвет атрибута *white* (10 ед.), обязательное музыкальное сопровождение: *march* (2 ед.). Среди русских ассоциативно-образных реакций, группа слов-реакций, относящихся к свадебным атрибутам также многочисленна, хотя по количеству реакций меньше, чем в английском языке, и разнообразна по составу (11%): *фата* (1), *цветок* (1), *кольцо* (1), *музыка* (1), *шампанское* (1), *водка* (3), *бухло* (1), *белое* (1), *с приданным* (2). Определенная часть испытуемых в Англии «привязывали» свадьбу к месту проведения ее основных этапов (4%):

*church* (2 ед.), *hotels* (1 ед.), *bedding* (1 ед.), в русском ассоциативном словаре подобная реакция единична и представлена лексемой *дом* (1 ед.).

Английские информанты проецируют свадебный обряд на самих себя (*me*), знакомых (*Susie*) и родственников (*mother*), основных ролевых участников свадьбы (*bride* (3 ед.), *guest* (1 ед.), *guests* (1 ед.)). В ответах русских респондентов мы также встречаем ассоциации не только с друзьями (*свадьба друга* (2 ед.)), но и посторонними (*свадьба людей* (1 ед.) *толпа* (1 ед.)), и, конечно, непосредственными участниками (*невеста* (4 ед.), *невеста в белом* (1 ед.), *свадьба жениха* (1 ед.)). Примечательно, что русские не ассоциируют свадьбу с собой, а только с третьими лицами. Особенностью ассоциативных представлений русских людей о свадьбе является привлечение дополнительного фрейма «празднование юбилея свадьбы»: *золотая* (8 ед.), *серебряная* (2 ед.), что не свойственно англичанам.

Учитывая все вышеизложенное, мы можем обобщить данную информацию таким образом:

Во-первых, анализируя слова-реакции, образующие ассоциативные поля на стимул «свадьба» или «wedding», мы обнаружили как парадигматические, так и синтагматические связи, а также различные типы ассоциативных связей между словами-реакциями (смысловая близость и смысловая противоположность, гипо-гиперонимические отношения, рифмующиеся ассоциации по созвучности).

Во-вторых, нами были выявлены схожие и различающиеся фрагменты ассоциативных полей у англичан и русских. К точкам соприкосновения мы относим ассоциативно-образное восприятие свадьбы через свадебные атрибуты, а также восприятие данного события через женское начало.

В обеих культурах свадьба воспринимается неоднозначно и противоречиво: с одной стороны, это событие вызывает ощущение счастья у русских и мир и блаженство у английских информантов, а с другой – свадьбу представители русской культуры признают как ненужное, глупое действие, сопряженное с нежеланием терять социальную свободу, англичане, в свою очередь, считают этот обряд скучным и устаревшим. Вполне закономерно, что некоторые реакции испытуемых носят ярко выраженный эмоционально-оценочный характер и интенсивнее они переживаются русскими, в ответах англичан эмоциональные характеристики, как положительные, так и негативные, малочисленны.

В качестве различий, в ассоциативных представлениях о свадьбе англичан и русских, отметим нарастающую интенсивность позитивного переживания данного события в русской лингвокультуре, эмоционально-оценочные ответы русских респондентов, метафорическое восприятие свадьбы, а также ассоциирование свадьбы только с третьими лицами. Часть русских ассоциирует свадьбу с прошлым, а в некоторых случаях, напротив, соотносят данное событие с сопутствующим фреймом



«празднование юбилея свадьбы». Что касается английских информантов, то для них свадьба, наряду с другими ассоциациями, связана с темой интимных отношений, социальных отношений, а также плотно ассоциируется с религиозной стороной обряда. Следует отметить, что в обеих культурах свадьба является очень важным и переживаемым всеми событием, поскольку ни один из опрошенных респондентов не отказался или затруднился ответить на заданный стимул.

Итак, в данной статье была предпринята попытка системного описания ассоциативных вербальных реакций на заданный стимул в сопоставительном аспекте на примере английского и русского языков. Методология проведения данного лингвистического анализа, а также полученные результаты могут быть использованы при исследовании ассоциативного обоснования ряда лингвокогнитивных моделей, таких как фрейм и концепт, на примере различных языков.

### Литература

**1. Вежицкая А.** Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с. **2. Залевская А. А.** Слово в лексиконе человека. – Воронеж: Воронежский госуниверситет, 1990. – 208 с. **3. Степанов Ю. С.** Методы и принципы современной лингвистики. – М.: УРСС, 2003. – 312 с. **4. Уфимцева А. А.** Типы словесных знаков. – М.: Наука, 1974. – 205 с. **5. Русский** ассоциативный словарь / под ред. Ю. Н. Караулова, Г. А. Черкасовой, Н. В. Уфимцевой и др. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – Т. 1–2. – 784 с. **6. Edinburgh** Associative Thesaurus of English language [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.cis.rl.ac.uk/proj/psych/eat.html>.

Сучасне мовознавство виходить за межі вивчення суто лінгвістичних явищ і охоплює ряд суміжних гуманітарних дисциплін, зокрема психологію, тому авторка цієї статті звертається до системного аналізу психолінгвістичного феномену асоціативно-вербальних репрезентацій. Оскільки найбільшу цінність такий аналіз зазвичай представляє у порівнянні кількох мов, то в статті розглянуто культурно-специфічні особливості уявлення про явище «весілля» у англійців та представників російської лінгвокультури.

*Ключові слова:* стимул, реакція, вербальні асоціації, семантичні якості, парадигматичні і синтагматичні зв'язки, внутрішній лексикон, фрейм, концепт.

Современное языкознание выходит за границы исследования собственно лингвистических явлений и охватывает ряд смежных гуманитарных дисциплин, таких как психология, поэтому автор данной статьи обращается к системному анализу психолингвистического феномена асоциативно-вербальных репрезентаций. Поскольку подобный анализ, как правило, представляет наибольшую ценность при сопоставлении нескольких языков, то в статье рассмотрены культурно-специфические особенности представлений о явлении «свадьба» у представителей английской и русской лингвокультур.

*Ключевые слова:* стимул, реакция, вербальные ассоциации, семантические свойства, парадигматические и синтагматические связи, внутренний лексикон, фрейм, концепт.

Contemporary philology exceeds the limits of pure linguistic phenomena and covers a number of adjacent sciences such as psychology that is why the author of this article appeals to a systematic analysis of a psycholinguistic phenomenon like associative verbal representations. Hence such kind of investigation is more valuable when based on comparison of several languages. Accordingly the article deals with the specific linguistic and cultural peculiarities of a wedding in the eye of English and Russian beholders.

*Key words:* Stimulus, reaction, verbal associations, semantic properties, paradigmatic and syntagmatic relations, internal lexicon, frame, cconcept.

УДК 81'37 + 373.612.2

**О. О. Балабан**

### **ФРЕЙМОВА ІЄРАРХІЯ МЕТАФОРИЧНИХ КОНЦЕПТІВ У ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ, РОСІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ)**

Наша свідомість зберігає безліч слотів, що активізуються в процесі декодування інформації, які потім формують концепти, а концепти зливаються в концептуальні фрейми.

Механізми нашої пам'яті побудовані так, що будь-яке слово (за винятком деяких термінів) входить у декілька сіток відношень або фреймів (за термінологією М. Мінського, С. А. Жаботинської), що забезпечує його запам'ятовування шляхом декількох асоціацій. Тому для породження та сприйняття мови актуальним є саме імплікаціонал (диференційна сема, гіпосема) значення (інакше б ми не сприймали гумор, вторинний зміст, емотивність, стилістичні ефекти тощо) [15].

На підставі концептуального аналізу було визначено фреймову ієрархію метафоричних концептів у художньому мовленні, яка також демонструє певні закономірності.

У художньому мовленні виявлено 7 концептуальних фреймів-метафор: 1) предметноцентричний, 2) фізичний, 3) антропометричний, 4) анімальний, 5) антропоморфний, 6) синестетичний, 7) фрейм семантичного поля.

**1. Предметноцентричний фрейм.** Цей фрейм був визначений ще С. А. Жаботинською та тлумачився як «система пропозицій, де до одного й того ж логічного суб'єкта ДЕЩО/ДЕХТО приєднуються декілька логічних предикатів, що характеризують суб'єкт за кількісним, якісним, буттєвим (акціональним), локативним, темпоральним та оцінним параметрами» [6].

У нашому розумінні, предметноцентричний фрейм у межах метафори має місце, якщо ментальний образ предмета ініціює перенос. Базовими типами метафоричних переносів для цього фрейма є: ПРЕДМЕТ-ПРЕДМЕТ, ПРЕДМЕТ-ЛЮДИНА, ПРЕДМЕТ-ПСИХІЧНЕ ЯВИЩЕ, ПРЕДМЕТ-АБСТРАКТНЕ ЯВИЩЕ, ПРЕДМЕТ-ФІЗИЧНЕ

ЯВИЩЕ. В основу метафоричних переносів (англ.) *machinery of the Law*, (рос.) *машина правосудия*, (укр.) *машина правосуддя* покладено заміну АС «mechanism – механізм – механізм» на «system – система – система» та перехід у ядерну ДС «uninterrupted», «бесперебойный», «безперервний». Наприклад, в англійській мові *machinery* – «mechanism, apparatus for applying mechanical power, having several parts each with definite function → system, organization, which is working like a good mechanism, something uninterrupted; controlling system of an organization (party, political, propaganda, war, machine)» [OED, VI, 8]; [W, II, 1354]; [C, 850]; «*If the machinery of the Law could be depended on to fathom case of suspicion, the events might have claimed their share of the public attention in a Court of Justice*» [Collins]; у російській мові *машина* – «механізм, механическое устройство, совершающее бесперебойную, полезную работу с преобразованием энергии, материалов или информации → система, организация, образование, действующий бесперебойно подобно механизму, налажено и четко» [ССРЛЯ, VI, 728]; [СРЯ, II, 239]; «*Если бы машина правосудия беспристрастно разбиралась в каждом подозрении, события получили бы широкую огласку во время судебного разбирательства*» [Коллинз]; в українській мові *машина* – «механізм або комплекс механізмів, призначений для виконання корисної, бесперебойної роботи шляхом перетворення одного виду енергії на інший; автомат, робот → система, організація, установа, лад; те, що, наче механізм, забезпечує бесперебойну роботу когось, чогось» [СУМ, IV, 657]; [НТСУМ, II, 593]; «*Якби машина правосуддя безсторонньо розбирала кожну підозрілу справу, події здобули б широкого розголосу під час судового процесу*» [Коллінз].

**2. Фізичний концептуальний фрейм має місце**, якщо метафоричний перенос зумовили фізичні явища або явища природи. Базовими фреймовими моделями цього переносу є: ФІЗИЧНЕ ЯВИЩЕ-ПРЕДМЕТ, ФІЗИЧНЕ ЯВИЩЕ-ПСИХІЧНЕ ЯВИЩЕ та ПСИХІЧНЕ ЯВИЩЕ-АБСТРАКТНЕ ЯВИЩЕ. Для іменників (англ.) *heap* «accumulation of things lying one on another → large number or quantity of something» [OED, V, 154]; [W, II, 1044]; [C, 655]; «*The Thursday produced a second heap of news from Penelope*» [Collins], (рос.) *куча* «скопление вещей, чего-нибудь сыпучего → большое количество, множество чего-нибудь, нагромождение» [ССРЛЯ, V, 1908]; [СРЯ, II, 156]; «*Четверг преподнес вторую кучу новостей от Пенелопы*» [Коллинз], та (укр.) *купа* «скучення речей, складених або зсипаних горою → велика кількість чого-небудь, нагромадження» [СУМ, IV, 400]; [НТСУМ, II, 420]; «*В четверг я одержав другу купу новин від Пенелопи*» [Коллінз] характерний перенос, коли відбувається заміна АС «accumulation – скопление – скучення» на «quantity – количество – кількість» та узагальнюються ДС «things», «вещи», «речі».

**3. Антропометричний концептуальний фрейм** наявний у разі пренесення ознак, притаманних одній людині, на іншу. Базова фреймова

модель цього переносу – ЛЮДИНА-ЛЮДИНА. Для декодування метафор (англ.) «*It's colossal! You are a Columbus of science who has discovered a Lost World!*» [Conan Doyle]; (рос.) «*Это грандиозно! Вы – Колумб науки! Вы открыли Затерянный мир!*» [Конан Дойл] потрібно активізувати ДС «pioneer», «discoverer», «первооткрыватель» та замінити АС «person-человек» на «person-человек», оскільки Колумб – це відомий іспанський мореплавець, мандрівник, першовідкривач, який хотів знайти найкоротший шлях до Індії, а відкрив новий континент – Америку. Таким чином, метафора «Columbus of science», «Колумб науки» відтворює поняття «pioneer of science», «первооткрыватель в науке».

**4. В анімальному фреймі** ознаки тварини є наслідком метафоричного переносу за базовою моделлю ТВАРИНА-ЛЮДИНА. Так, у іменників (англ.) *ass* та (рос.) *осел*, що мають прямі «quadruped of horse genus with long ears, donkey», «животное семейства лошадиных, высокого роста, с большой мордой и длинными ушами» та переносні значення «(as a type of ignorance, stupidity etc.); stupid person (make an ~ of, make (person) look absurd or foolish)» [OED, I, 498]; [W, I, 130]; [C, 71]; «*This man will be of no earthly use to us. Superintendent Seegrave is an ass*» [Collins], «так говорят о тупом упрямце, глупце (о недостатках, ошибках, которые не удастся спрятать, скрыть)» [ССРЛЯ, VIII, 1085]; [СРЯ, II, 644]; «*Этот человек не принесет нам никакой пользы. Инспектор Сигрэв – осел*» [Коллинз] ознака «stupidity», «глупость» є новою ДС при формуванні переносного значення, а заміна АС відбувається в моделях «horse – животное» – «person – человек».

**5. Антропоморфному,** (або персоніфікаційному) концептуальному фрейму притаманні такі моделі переносу: ЛЮДИНА-ПРЕДМЕТ, ТВАРИНА-ПРЕДМЕТ. Набір вихідних значень «to cause or allow (food etc.) to pass down one's throat», «движение глотки, проталкивать что-нибудь изо рта в пищевод» та похідних «to engulf, absorb, exhaust, draw down, make away with» [OED, X, 275]; [W, III, 2305]; [C, 1473]; «*They dreamed of blue butterflies and awoke to chilly gaslights and a breakfast of cocoa and bread-and-butter. Fog! It swallowed Bicket up before the eyes of Victorine ten yards from the door*» [Galsworthy], «поглощать, погружать, всасывать, избавляться» [ССРЛЯ, III, 138]; [СРЯ, I, 315]; «*Им обоим снились синие бабочки, а утро встретило их тусклым светом газа и скудным завтраком из какао и хлеба с маслом. Стоял туман. Он проглотил Бикета в десяти шагах от дверей*» [Голсуорси] дієслів (англ.) *to swallow* та (рос.) *глотать* репрезентує процес метафоризації, при якому має місце заміна АС у моделях «to pass down – проталкивать» – «to engulf – поглощать» та додавання нових ДС «to exhaust», «to draw down», «to make away», «погружать», «всасывать», «избавиться».

**6. До синестетичного** концептуального фрейму належать метафори, в яких відбувається зіставлення понять, що за своєю природою та прямими логічними зв'язками не могли б існувати одночасно.

Основним слотом при такому семантичному переносі є «ЧУТТЄВЕ СПРИЙНЯТТЯ». Прикметники (англ.) *acid* та (рос.) *кислый* репрезентують аналогічний семантичний процес при утворенні похідного значення: заміна АС «sharp – острый» та додавання нових ДС «smile», «mood», «улыбка», «настроение»: (англ.) *acid* – «something, that has sharp taste like lemon or vinegar especially as a result of unripeness → (of person or temper etc) harsh, peevish, morose, unpleasant, distasteful» [OED, I, 78]; [W, I, 16]; [C, 11]; «*Mr. Sammerlee declared with an acid smile, that he fully appreciated the difference between the Thames and the Amazon*» [Conan Doyle] та (рос.) *кислый* – «обладающий своеобразным острым вкусом (например, вкусом лимона или клюквы) → уныло тоскливый, выражающий неудовольствие, без всякого подъема, воодушевления (об улыбке, взгляде, настроении)» [ССРЛЯ, V, 971]; [СРЯ, II, 51]; «*Мистер Саммерли возразил с кислой улыбкой, что ему хорошо известна разница между Темзой и Амазонкой...*» [Конан Дойл].

**7. Фрейм семантичного поля**, або полісемантичний фрейм (за термінологією С. Г. Шафікова), формується на основі загального слота, характерного для вжитих у переносному значенні лексем. «Семантичне поле є найбільш природною основою виявлення полісемантичних універсалій, за допомогою якої можна ототожнити вихідні (інваріантні) значення еквівалентних одиниць та встановити кореляції між інваріантними та похідними значеннями в зіставляваних мовах. Сукупність прямого та переносного значень утворюють типову сферу для зіставляваних мов з тотожними сферами в інших мовах» [22, с. 129]. Так, для дієслів руху таким слотом буде «рухатися».

У ряді семантичних транспозицій дієслів (англ.) *to glide*, (рос.) *скользить*, (укр.) *ковзати* відбувається заміна АС «change – перемещаться – переміщуватися» на «pass – двигаться – рухатися» та актуалізація ДС «gently», «плавно», «плавно»: (англ.) *to glide* – «change position, by smooth continuous movement; go quietly or steadily → (of time etc.) pass gently and imperceptibly; pass gradually, shade off insensibly» [OED, VI, 217]; [W, I, 964]; [C, 599]; «*Peaceful, fast-flowing happy time! My story glides by you now as swiftly as you once glided by me*» [Collins]; (рос.) *скользить* – «плавно двигаться по гладкой, скользкой поверхности → быстро и плавно, не задерживаясь, распространяться, двигаться» [ССРЛЯ, XII, 922]; [СРЯ, IV, 113]; «*Милые, мимолетные блаженные дни! Мой рассказ скользит по ним так же быстро, как проскользнули они*» [Коллінз]; (укр.) *ковзати* – «плавно рухатися, просуватися по гладкій, слизькій поверхні → легко, плавно рухатися, злегка доторкаючись до чогось» [СУМ, IV, 204]; [НТСУМ, II, 275]; «*Тихі, бистроплинні, щасливі дні! Моя доповідь ковзає по вас так само швидко, як ви ковзнули повз мене*» [Коллінз].

Актуалізація в похідному значенні ДС «smoothly», «gently», «гладко», «плавно», «повільно» та заміна АС «glide – перемещать – переміщуватися» на «proceed – проходить – минати», характеризує

семантичний процес у дієсловах (англ.) *to flow* – «to glide along as a stream → (of talk, literary style etc.) proceed smoothly» [OED, IV, 350]; [W, I, 875]; [C, 537]; «*The delicious monotony of life in our calm seclusion flowed on with me, like a smooth stream with a swimmer, who glides down the current*» [Collins] (рос.) *течь* – «перемещать воды, струиться в каком-нибудь направлении → идти, проходить, протекать (о времени, состоянии и т.д.)» [ССРЛЯ, XV, 424]; [СРЯ, IV, 364]; «*Блаженная, однообразная, спокойная, уединенная жизнь протекала потоком и несла меня на своих волнах*» [Коллинз], (укр.) *текти* – «переміщати свої води в певному напрямі (про річку, струмок і т.ін.) → минати, проходити, збігати (про час і те, що триває, відбувається в часі)» [СУМ, X, 558]; [НТСУМ, IV, 500]; «*Блаженне, одноманітне, спокійне, самотнє життя протікало тихим потоком і я плив за течєю*» [Коллінз].

Таким чином, ієрархія метафоричних концептів у художньому мовленні представлена такими концептуальними фреймами: 1) предметно центричним; 2) фізичним; 3) антропометричним; 4) анімальним; 5) антропоморфним; 6) син естетичним; 7) фреймом семантичного поля. Перспективи подальшого розвитку полягають у подальшому визначенні метафоричних концептів у будь-яких стилях мовлення.

### Література

1. **Алексеева В. О.** Метафорические концепты в системе поэтического языка В. Набокова // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике «Когнитивная семантика». – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 36-38. 2. **Баранов А. Н.** Очерк о когнитивной теории метафоры // Русская политическая метафора: материалы к словарю. – М.: Ин-т русского языка АН СССР, 1991. – С. 184-193. 3. **Бахмутова Н. И.** О некоторых основных понятиях процесса метафоризации // Вопросы стилистики. – 1972. – № 4. – С. 95-104. 4. **Башук А. І.** Ключові концепти поетичної картини світу М. Гумільова в метафоричному осмисленні: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / Національний педагогічний університет. – К., 2002. – 21 с. 5. **Демьянков В. З.** Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17-32. 6. **Жаботинская С. А.** Концептуальный анализ: типы фреймов // Вісник Черкаського університету. Сер. філолог. науки. – 1999. – Вип. 11. – С. 12-25. 7. **Ивашенко О. А.** Когнитивная метафора в формировании абстрактных концептов // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике «Когнитивная семантика». – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 74-75. 8. **Кобрин Н. А.** Когнитивная лингвистика: истоки становления и перспективы развития // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике «Когнитивная семантика». – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 170-175. 9. **Когнитивные** аспекты изучения языковых явлений в германских языках : Межвуз. сб. науч. ст. –

Самара: Самарский государственный университет. – 2000. – 136 с.

**10. Колесник Д. М.** Концептуальный простір авторської метафори у творчості А. Мердок: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Київський державний лінгвістичний університет. – К., 1996. – 18 с.

**11. Кустова Г. И.** Неметафорические когнитивные модели в семантической деривации // Обработка текста и когнитивные технологии. – 2000. № 4. – С. 204 – 218.

**12. Лакофф Дж.** Когнитивное моделирование // Язык и интеллект. – М.: Прогресс, 1995. – С. 143–184.

**13. Лукашинец Е. Г.** Когнитивные особенности вторичной языковой системы // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике «Когнитивная семантика». – Тамбов: Изд-во ТГУ. – 2000. – С. 104-106.

**14. Маслова В. А.** Когнитивная лингвистика. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 35 с.

**15. Минский М.** Остроумие и логика когнитивного бессознательного // НЗЛ. – Вып. XXIII. – Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – С. 281-310.

**16. Полина А. В.** Использование метафоры в процессе концептуализации понятия «Бог» // Вісник Харківського національного університету. Сер. романо-германська філологія. – 2001. – № 537. – С. 166-171.

**17. Рахилина Е. В.** Пространственные концепты в теории когнитивной семантики // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике «Когнитивная семантика». – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 8-10.

**18. Рахилина Е. В.** Основные идеи когнитивной семантики // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – С. 370-388.

**19. Селиванова Е. А.** Когнитивная ономазиология. – К.: Фитосоциоцентр, 2000. – 247 с.

**20. Ченки А.** Конструкции, метафоры и слияние концептов // Материалы 2-ой Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике «Когнитивная семантика». – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 6-8.

**21. Ченки А.** Семантика в когнитивной лингвистике // Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – С. 341-369.

**22. Шафиков С.Г.** Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий. – Уфа: Изд-во БГУ, 2000. – 259 с.

#### Словники

OED – Oxford English Dictionary / ed. by James A. H. Murray, Henry Bradley, W.A. Craigie, C.T. Onions. – Oxford: Oxford University Press, 1970. – V. I - XII. W – Webster's Third New International Dictionary of the English Language. – Encyclopedia Britannica, 1981. – V. I - III. C – Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 1773 p. GLDLF – Grand Larousse de la Langue Française. – Paris: Librairie Larousse, 1971. – V. I - VI. DLF – Littré E. Dictionnaire de la Langue Française. – Paris: P. Hachette, 1984. – V. I - IV. PRDLF – Le Petit Robert Dictionnaire de la Langue Française. – Paris: Dictionnaires Le Robert: Paris, 1996. – 2432 p. ССРЛЯ – Словарь современного русского литературного языка. – М.: Изд-во АН СССР, 1950 – 1965. – Т. 1-17.

СРЯ – Словарь русского языка / под. ред. А. П. Евгеньева. – М.: Изд-во Русский язык, 1981 – 1984. – Т. 1-4. СУМ – Словник української мови / І. К. Білодід, А. А. Бурячок, В. О. Винник та ін.: У 11 т. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. НТСУМ – Новий тлумачний словник української мови / В. Яремченко, О. Сліпущко: У 4 т. – К.: Аконт, 1998.

Стаття присвячена фреймовій градації метафоричних понять у художньому мовленні. За допомогою концептуального аналізу були визначені наступні метафоричні фрейми: предметноцентричний, фізичний, антропометричний, анімальний, антропоморфний, синестетичний, фрейм семантичного поля.

*Ключові слова:* фрейм, фреймова модель, метафоричний концепт, концептуальний аналіз, концепт.

Статья посвящена фреймовой градации метафорических понятий в художественной речи. С помощью концептуального анализа были определены следующие метафорические фреймы: предметноцентрический, физический, антропометрический, анимальный, антропоморфный, синестетический, фрейм семантического поля.

*Ключевые слова:* фрейм, фреймовая модель, метафорический концепт, концептуальный анализ, концепт.

The article deals with the problem of frame gradation of metaphorical notions in fiction style. With the help of concept analysis there were determined such metaphorical frames as: subject, physical, antropometric, animal, anthropomorphic and the frame of semantic field.

*Key words:* frame, frame model, metaphorical concept, concept analysis, concept.

УДК 811.161.2'367.633

**Л. В. Бутко**

### **НЕПРОДУКТИВНІ ОБ'ЄДНАННЯ В СКЛАДІ ДВОКОМПОНЕНТНИХ ПРИЙМЕНИКОВИХ І ПАРТИКУЛЯРНИХ ЛЕКСИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ**

У новітніх граматичних студіях зазначається, що будь-яка природна мова внаслідок того, що вона є складним самонароджувальним організмом, утворює різноманітність форм, частина з яких не підводиться під жодну з її структурних категорій [1, с. 1]. На думку В. М. Ярцевої, «жодна мова не становить стрункого цілого хоча б тому, що у будь-якому синхронному зрізі містяться елементи, котрі народжуються, й елементи, які відмирають, що, «вписуючись» у систему мови, все-таки надають їй неповторної своєрідності» [2, с. 14].

Проблемі вирішення статусу слів і суміжних із ними елементів у системі мови присвячували свої роботи Ж. Вандриес [3], В. В. Виноградов [4], В. фон Гумбольдт [5], А. Мартіне [6; 7],



М. М. Пещак [8; 9], О. О. Потебня [10], В. М. Русанівський [11], М. С. Трубецької [12], Ф. Ф. Фортунатов [13], Л. В. Щерба [14; 15].

В. В. Бабайцева встановила, що частини мови виокремлюються з урахуванням комплексу диференційних ознак, серед яких домінуючим є категорійне значення, що утворюється на межі лексики і синтаксису. Проте класифікацію порушують слова, які поєднують диференційні властивості різних частин мови, частіше двох, а іноді й трьох. У граматичній літературі ці слова кваліфікуються як гібридні, проміжні, периферійні, синкретичні [16, с. 81; 17, с. 102].

Дослідники відзначають, що розвиток нарізнооформлених одиниць української мови відбувається не стільки завдяки поповненню новими одиницями, скільки завдяки збільшенню здатності сполучатися з іншими словами шляхом розширення їхнього семантичного обсягу та нагромадження елементів нової якості. Це сприяє більшій диференціації та чіткості вираження різних відтінків значень [18, с. 499-500].

Загалом у класичних граматичних студіях виокремлюються нарізнооформлені структури у групах прийменників, сполучників і часток, які кваліфікуються як складені представники цих розрядів слів [19, с. 278-292; 20, с. 202-209; 21, с. 408-425; 22, с. 298-309; 18, с. 477; 23, с. 408-425; 24, с. 428-439].

Дослідження будь-яких лінгвістичних одиниць можна здійснювати від пізнання властивостей форми вираження до внутрішньої організації і навпаки – від внутрішньої організації до форми вираження.

Надання першочерговості описові форм вираження НЛК пояснюється тим, що у становленні форми вираження завершується процес творення мовного знака [1, с. 6].

При творенні НЛК одні елементи об'єднуються з іншими. Ці процеси можна простежити за допомогою методу моделювання. Моделювання неповнозначних лексичних комплексів здійснювалося з урахуванням властивості мовного знака, сформульованої Ф. де Соссюром, елементи якого «йдуть один за одним, утворюючи низку» [25, с. 103].

У дослідженні особливостей моделювання НЛК української мови за вихідну тезу взято твердження А. А. Лучик про те, що нарізнооформлені структури утворюють базові моделі, моделі з ланцюговим розгортанням структури, віялоподібним розщепленням і віялоподібним згортанням [26; 27; 1; 28].

Запропоновану дослідницею термінологію на позначення різних типів моделей та принципи їхнього моделювання використовуємо у вивченні властивостей форми вираження НЛК.

Найпростіша структура НЛК складається з двох компонентів – початкового та компонента розгортання. Такі конструкції утворено від НЛК, лексико-граматичні параметри складників яких не збігаються з будь-якими іншими досліджуваними НЛК певної функціонально-граматичної групи. Ці моделі вважаються базовими.

Неповнозначні лексичні комплекси української мови, співвідносні з прийменниками, формують різнотипні моделі. Найпростіші з них – базові (14% від загальної кількості досліджуваних одиниць). Усі вони є прийменниково-іменниковими сполученнями з початковими прийменниковими компонентами *в (у) (во), на, з, під, за, по, без, від, крізь, перед, через*. Кожен із них вимагає після себе іменної частини мови з певними граматичними показниками. Причому зв'язки прийменника з тим чи іншим відмінком зумовлені відповідністю значень прийменника і відмінкової форми [18, с. 477-478].

Найпродуктивнішим є прийменник *на*, що виступає у ролі початкового компонента у чотирьох базових моделях. Цей компонент вимагає від іменної частини мови переважно форми однини знахідного або місцевого відмінка середнього чи чоловічого роду. Так, при творенні базової моделі **на** → **рахунок** початковий компонент поєднується з іменником чоловічого роду однини у формі знахідного відмінка (схема Праер – N4ms): *Це питання слід віднести **на рахунок** приймальних комісій* (3 газети). При творенні базової моделі **на** → **благо** прийменник *на* поєднується з іменником середнього роду однини у формі знахідного відмінка (схема Праер – N4ns): *Своїми виступами «батьки міста» намагаються довести, що їхня плідна діяльність спрямована лише **на благо** народу* (3 газети). Цей самий прийменник може вимагати від іменника форми місцевого відмінка середнього роду однини при творенні базової моделі **на** → **чолі** (схема Праер – N6ns): *Іван Оленчук прибув до броду **на чолі** цілої валки, підняв усіх жителів свого кутка – від старого до малого – рятувати броди* (О. Гончар). Прийменник *на* при творенні базової моделі може вимагати від іменника і форми множини. Наприклад, при творенні базової моделі **на** → **правах** початковий компонент поєднується з іменником у формі місцевого відмінка множини (схема Праер – N6pl): *– Простіть, Любов Олександрівно, я не люблю мішатись до чужих справ, але **на правах** приятеля скажу: мені здається, ви надто раптово увірвали нитку* (Леся Українка).

У трьох базових моделях початковим компонентом виступає прийменник *за*, який вимагає від іменника переважно форми орудного відмінка однини чоловічого або середнього роду: **за** → **винятком** (схема Праер – N5ms): *Всі, **за винятком** Бойчука, здивовано дивилися на свого шкіпера* (М. Трублаїні); **за** → **посередництвом** (схема Праер – N5ns): *З розмови з'ясовується, що мужики хочуть купити у Звездінцева землю **за посередництвом** банку* (3 газети). Проте прийменник *за* може об'єднуватися і з іменником у знахідному відмінку чоловічого роду однини, наприклад, при творенні базової моделі **за** → **рахунок** (схема Праер – N4ms): *Фінансування заходів буде здійснюватись **за рахунок** добровільних внесків громадян* (3 газети). Хоча загалом в сучасній українській літературній мові сфера використання прийменника *за* зі знахідним відмінком широка [18, с. 487], але щодо формування

прийменникових ЛК це поєднання не є продуктивним і утворює лише одну одиницю.

Початковим компонентом також у трьох моделях зазначеного типу є прийменник *під*. Він вимагає після себе іменника у формі знахідного відмінка чоловічого роду однини: **під** → **час** (схема Праер – N4ms): *До вечора вони не розмовляли між собою, хоч і бачилися в польовому таборі під час обідньої перерви* (Г. Тютюнник); орудного відмінка жіночого роду однини: **під** → **маркою** (схема Праер – N5fs): *Використовуючи всі її [мови] надбані віками скарби, треба очищати її від архаїзмів, провінціалізмів і того хвацького словесного „новаторства», яке під маркою побутових словечок засмічує нашу мову* (О. Довженко) або орудного відмінка однини, але середнього роду: **під** → **прізвищем** (схема Праер – N5ns): *Головний отаман... пояснив, що він їде до Угорщини під прізвищем Степана Могили* (М. Стельмах).

Менш продуктивним при творенні базових моделей прийменникових ЛК є прийменник *з*, що виступає початковим компонентом у двох моделях. Прийменник *з* вимагає від іменника форму орудного відмінка однини чоловічого або середнього роду відповідно: **з** → **виглядом** (схема Праер – N5ms): *А де ж ви дістанете грошей на губернаторський паспорт? – з виглядом знавця запитав Білоус* (М. Стельмах); **з (із)** → **урахуванням** (схема Праер – N5ns): *Керівництво Європейської комісії та України має намір розробити проекти технічної співпраці для підтримки втілення нового договору, особливо з урахуванням комерціалізації української сталеливарної продукції* (З газети).

При творенні однієї базової моделі початковим компонентом виступає прийменник *без*, який при формуванні НЛК **без** → **відома** вимагає від іменника форми родового відмінка чоловічого роду однини (схема Праер – N2ms): *Моя жінка, твоя мати Без відома мого Посилає на горіхи Тобі золотого* (С. Руданський).

Прийменник *від* також не є продуктивним у складі базових моделей НЛК, співвідносних із прийменниками, і, виступаючи початковим компонентом у базовій моделі **від** → **імені**, вимагає форму іменника родового відмінка середнього роду однини (схема Праер – N2ns): **Від імені** нашого „літературного комітету» звертаюся до Вас з великим проханням (М. Коцюбинський). Форму орудного відмінка вимагає після себе прийменник *перед*, що є початковим компонентом у базовій моделі **перед** → **лицем** (схема Праер – N5ns): *Величезну міць носить у собі людина. Ця сила не помічається в будній день, бо прокидається вона лише перед лицем смертельної небезпеки* (О. Гончар).

При творенні ще однієї базової моделі початковим компонентом виступає прийменник *по*, що вимагає від іменника форми давального відмінка середнього роду однини: **по** → **праву** (схема Праер – N3ns): **По**

*праву* командира Козаков завжди брав собі найнебезпечніші завдання (О. Гончар).

Прийменник *в* (*во*) при творенні базових моделей НЛК, співвідносних із прийменниками, виступає початковим компонентом також в одній моделі: **в** → **ім'я**, вимагаючи після себе форми іменника середнього роду однини у знахідному відмінку (схема Praep – N4ns): ... *Роботайте розумно, во ім'я матері нашої України безталанної* (Т. Шевченко). Прийменники *крізь* і *через* у базових моделях **крізь** → **призму** і **через** → **причину** так само вимагають від іменника форми знахідного відмінка однини, але жіночого роду (схема Praep – N4fs): *В моїй уяві крізь призму довгих літ і трагічної смерті того хлопчини його постать виросла понад свій дійсний розмір* (І. Франко); *Захід не відбувся через причину відсутності фінансування* (З газети).

Формальна структура часток є неоднорідною з огляду на те, що вони формувалися на базі різних класів слів, і досить часто не можна провести чіткої межі між частками й іншими невідмінюваними словами [18, с. 508]. Виокремлюються так звані первинні частки, які в сучасній мові не виявляють ні живих словотвірних зв'язків, ні формальних співвідношень зі словами інших класів і становлять меншість, і похідні, тобто ті, що зберігають структурно-семантичний зв'язок зі словами інших класів [29, с. 310]. Тобто у складі часток виділяються компоненти, частиномовна належність одиниць, від яких вони походять, є прозорою. Так, компоненти часток можуть співвідноситись з власне частками, сполучниками, прислівниками тощо. Нерідко, у зв'язку з граматичною омонімією як однією «з форм прояву багатозначності мовного знака через свою лінгвістичну сутність» [30, с. 87], що є надзвичайно поширеною у системі службових слів, проте, на жаль, і досі малодослідженою, віднесення того або іншого компонента до конкретного лексико-граматичного класу слів не завжди можливе. Наприклад, елемент *що*, який входить до складу значної кількості досліджуваних партикулярних одиниць, може належати до класу займенників, сполучників або часток [див., напр., 31, XI, 598].

Проблема граматичної омонімії утруднює побудову моделей, особливо у класі часток і сполучників, де найскладніше встановлюється частиномовна належність компонентів.

Оскільки частки з-поміж інших лексико-граматичних класів слів є одними з найбільш десемантизованих елементів мовної системи, вважатимемо, що й їхні компоненти є такими. З цього випливає, що якщо певний компонент частки має омонімічні утворення в інших лексико-граматичних класах слів, наприклад, у групі займенників чи прислівників, а також власне партикул, або може вживатися у функції частки, то у цьому дослідженні він кваліфікуватиметься передовсім як партикулярний.

НЛК української мови, співвідносні з частками, також формують різного роду моделі. Найпростішими з них так само будемо вважати

базові. Серед них найпоширенішими є партикулярно-партикулярні сполучення. Виявлено також партикулярно-прислівникові, партикулярно-займенникові і одиниці, компонентами яких є частки і присудкові слова. Непоширеними, такими, що виявлено лише в одній базовій моделі, є вигуково-займенникові, вигуково-партикулярні, займенниково-партикулярні, іменниково-партикулярні, прийменниково-займенникові, прислівниково-партикулярні, партикулярно-дієслівні, партикулярно-сполучникові і партикулярно-числівникові об'єднання.

Частка *і (ї)*, в цілому, належить до найпоширеніших компонентів партикулярних ЛК [32, с. 3]. Вона також є одним із найпродуктивніших компонентів базових моделей і виступає у ролі початкового компонента у трьох моделях цього типу. Так, при творенні базової моделі **і (ї)** → **є** частка *і (ї)* поєднується з дієсловом (схема Рс – V): *Реформа і є реформа: громадяни здебільшого страждають* (З газети). У моделі **і (ї)** → **справді** частка *і (ї)* об'єднується з прислівником (схема Рс – Adv): *Станьте ж мені тепер і справді за матір* (Т. Шевченко). Цей самий компонент може поєднуватись з часткою при творенні базової моделі **і (ї)** → **то** (схема Рс – Рс): *У минулій передвиборчій кампанії виборці і то були більш активними* (З газети).

Проте на основі досліджуваного матеріалу побудовано ще дві базові моделі, у яких частка *і (ї)* є компонентом розгортання структури, поєднуючись при цьому лише з частками інших типів. Це моделі **так** → **і** (схема Рс – Рс) та **ще** → **ї** (схема Рс – Рс): *Недільський так і не прислав мені обіцяних фотографій. Певно, забув* (М. Коцюбинський); *Років зо три, а, можливо, ще ї менше, жителі будинку не мали проблем з дахом* (З газети).

Так само, як частка *і (ї)*, у ролі як початкового компонента, так і компонента розгортання структури, може виступати партикулярний компонент *куди*: **куди** → **вже** (схема Рс – Рс), **хоч** → **куди** (схема Рс – Рс). Наприклад: *Куди йому уже до Риму? Хіба як здохне чорт в рові!* (Леся Українка); *Була наша панночка хоч куди дівчина: моторная, звичайная, гарна дитина!* (Л. Глібов).

Частка *аж* так само виявляє достатньо високий рівень продуктивності у формуванні моделей зазначеного типу і виступає у трьох базових моделях початковим компонентом, поєднуючись з прислівниковим елементом: **аж** → **ніяк** (схема Рс – Adv): *На сесії депутати міськради аж ніяк не могли дійти згоди щодо будівництва Макдональдса* (З газети). Також *аж* може об'єднуватись з присудковим словом: **аж** → **зирк** (схема Рс – Verbum praedicatum): *Старий сидів в сорочці білій... Аж зирк – і наймичка ввійшла На двір* (Т. Шевченко). У моделі ж **аж** → **нікуди** компонентом розгортання структури є прислівник (схема Рс – Adv): – *Або голова релігійної громади, Макар Волосюта, – дуже йому хочеться, щоб колективи були? Аж нікуди* (І. Микитенко).

Початковим компонентом у двох моделях зазначеного типу є партикулярний елемент *все (усе)*. Він може поєднуватись з числівником:

**все (усе)** → **одно** (схема Pс – Num) або з іншим партикулярним компонентом **все (усе)** → **рівно** (схема Pс – Pс). Наприклад: *І скільки він не думав, то все одно в голові стоїть: «візьму!»*. *Не чуже ж я візьму, а своє* (Б. Грінченко); *Як би ми з тобою не говорили, все рівно не зрозуміємо один одного, бо говоримо на різних мовах* (Г. Тютюнник).

Займенники мають достатньо високий рівень продуктивності щодо функціонування у ролі компонентів базових моделей партикулярних ЛК, об'єднуючись лише з частками як у пре-, так і у постпозиції. Це моделі **отакі** → **ще** (схема Pron2fs – Pс), **он** → **який (яка, яке, які)** (схема Pс – Pron1ms(1fs, 1ns, 1pl)) і **теж** → **мені** (схема Pс – Pron3s). Наприклад: – *Отакі ще! В п'ятницю, та ще й вдосвіта співати! – докірливо обізвалася Настя* (М. Коцюбинський); *Він дивився скося через плече на берег: там білизну На кладці прала мати. «Он який У вас рибалка, мамо!»*. *Та сказати він цих слів не думав. Лиш дивився* (М. Рильський); – *М-да-а... – промурмотів Петро понуро. Теж мені герої! Я один! А ти другий!* (І. Багрянний).

На підставі досліджуваного матеріалу побудовано дві базові моделі, початковими компонентами яких є вигуки: **е** → **ні** (схема Interj – Pс), **ох** → **яка** (схема Interj – Pron1fs): – *Що візьмеш, небого? За рік, чи як? – А що дасте. – Е ні! треба знати, Треба, дочко, лічить плату, зароблену плату* (Т. Шевченко).

Елемент **як** у поєднанні з присудковим словом утворює базову модель **як** → **можна** (схема Pс – Verbum praedicatum): – *Чому ж ти мені зараз сього не прописала? – Що се ви, бабуню? Як можна?.. Зараз дознаються?* (Марко Вовчок). Іменники, загалом, не є продуктивними компонентами партикулярних ЛК, але, об'єднуючись з часткою **як**, формують базову модель **страх** → **як** (схема N1ms – Pс): *І Останові стало жалко Соломію, страх як жалко* (М. Коцюбинський).

Для творення моделей партикулярних ЛК об'єднуватись із займенником також може компонент прийменникової групи: **до** → **чого** (схема Pгаер – Pron): *Мірошніченко піднімає над головою чахлий вогник спілака, пильно оглядається: до чого полісовицик Мирон Підпригора схожий на свого двоюрідного брата Василя* (М. Стельмах).

Функціонування частки **ж** у ролі початкового компонента виявлено так само лише в одній структурі, де елементом розгортання виступає інша частка **бо**: **ж** → **бо** (схема Pс – Pс): *Ов-ва! Які ж бо ви, Хомо* (М. Коцюбинський).

Партикулярно-партикулярними базовими моделями з непродуктивними для цього структурного типу є поєднання часток **всього** і **лише** з частками **ледве** і **чи**: **всього** → **лише** (схема Pс – Pс), **ледве** → **чи** (схема Pс – Pс): *Боець з хибами – все-таки боець, а муха без хиб – всього лише бездоганна муха* (О. Довженко); *Стаття Франка незвичайно подобалась мені... Так ясно, просто і дотепно ледве чи хто потрапив би у нас вивести тому гнилятину на чисту воду* (М. Коцюбинський).

Прислівник як початковий компонент структури функціонує в базовій моделі **мало** → **що** (схема Adv – Pс): – *Ет, дурниці! Мало що люди плещуть!* – *Замфір махнув рукою* (М. Коцюбинський).

Також непродуктивним при творенні базових моделей партикулярних ЛК є поєднання частки і сполучника, яке спостерігається у моделі **а** → **якщо** (схема Pс – Con): – *Дуже вас прошу, – благав поранений, – не женіть мене звідси в санзвод... – А якщо зараження?* (О. Гончар).

Отже, у дослідженні прийменникових і партикулярних ЛК української мови встановлено, що зазначені одиниці виявляють певні закономірності щодо свого творення на рівні форми вираження.

Таке структурування одиниць дало змогу простежити способи утворення нарізнооформлених прийменників та партикул і виявити граматичні групи української мови, які здатні трансформуватися у НЛК, співвідносні з прийменниками і частками.

Найпростішими структурними моделями виявилися базові. Ці моделі характеризуються непродуктивним поєднанням певних компонентів у процесі творення прийменникових і партикулярних ЛК української мови. Базові моделі нарізнооформлених прийменників переважно утворюють прийменниково-іменникові сполучення, а партикулярних ЛК – партикулярно-партикулярні.

Неповнозначні лексичні класи сучасної української мови постійно поповнюються одиницями, у творенні яких беруть участь різні граматичні групи слів з огляду на те, що синтаксис і лексична семантика взаємопов'язані і взаємозумовлені в мовленнєвій діяльності, а тому взаємно проникають, створюючи передумови для лексикалізації форми їх взаємодії в межах цілісної знакової структури [33, с. 101].

Загалом аналіз НЛК, співвідносних із прийменниками і частками, дає підстави для висновків про можливість творення і особливості функціонування інших типів мовних знаків, зокрема займенникових, вигуківих, предикативних комплексів та таких, що виконують функції вставних слів, стійкі мовленнєві звороти та скорочення, фундаментальне вивчення яких поповнить теорію перехідних явищ у мовних системах.

### Література

1. **Лучик А. А.** Еквіваленти слова в українській і російській мовах: Автореф. дис. ... док. філол. наук. – К., 2001. – 34 с.
2. **Ярцева В. Н.** Контрастивная грамматика. – М.: Наука, 1981. – 111 с.
3. **Вандриес Ж.** Язык. Лингвистическое введение в историю / Под. ред. Р. О. Шор. – М.: Соцэкгиз, 1937. – 410 с.
4. **Виноградов В. В.** Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г. А. Золотова. – 3 изд., испр. – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.
5. **Гумбольдт фон Вильгельм.** Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
6. **Мартине А.** Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. – М.: Изд-во иностр. лит., 1963. – Вып. III. – С. 366-557.
7. **Мартине А.** Принцип экономии в фонетических изменениях

(Проблемы диахронии фонологии) / Пер. с фран. А. А. Зализняка / Ред. и вступит. статья В. А. Звегинцева. – М.: Изд-во иностр. лит., 1960. – 261 с.

**8. Пешак М. М.** Проблеми мовного розвитку. Внутрішні закони розвитку мови і мовлення // Філософські питання мовознавства. – К.: Наукова думка, 1972. – С. 112-142. **9. Пешак М. М.** Проблеми вичленування слова як семантичної одиниці // Мовознавство. – 1972. – № 4 – С. 74-81. **10. Потебня А. А.** Мысль и язык. – К.: СИНТО, 1993. – 191 с. **11. Русанівський В. М.** Структура лексичної і граматичної семантики / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Відп. ред. О. С. Мельчук. – К.: Наукова думка, 1988. – 240 с. **12. Трубецкой Н. С.** Избранные труды по филологии / Пер. с разных яз. / Составление В. А. Виноградова, В. П. Нерознака; Под общ. ред. Т. В. Гамкрелидзе и др. – М.: Прогресс, 1987. – 559 с. **13. Фортунатов Ф. Ф.** Сравнительное языковедение. Общий курс // Избранные труды. – М.: Учпедгиз, 1956. – Т. I. – С. 23-197. **14. Щерба Л. В.** Избранные работы по русскому языку / АН СССР. Отделение лит. и языка. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с. **15. Щерба Л. В.** Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, ЛО, 1974. – 428 с. **16. Бабайцева В. В.** Гибридные слова в системе частей речи современного русского языка // Русский язык в школе. – 1971. – № 3. – С. 81-84. **17. Бабайцева В. В.** Классификация частей речи с учетом существования гибридных слов // Филол. науки. Вопр. синтаксиса рус. яз. – Тамбов, 1973. – С. 102-112. **18. Сучасна українська літературна мова. Морфологія** / За ред. І.К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1969. – 584 с. **19. Горпинич В. О.** Морфологія української мови: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 336 с. **20. Сучасна українська мова: Підручник** / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; За ред. О. Д. Пономарева. – К.: Либідь, 1997. – 400 с. **21. Сучасна українська літературна мова** / За ред. А. П. Грищенка: 2-ге вид., переробл. і доп. – К.: Вища школа, 1997. – 493 с. **22. Сучасна українська літературна мова** / За ред. М.Я. Плющ. – К.: Вища школа, 2001. – 429 с. **23. Сучасна українська літературна мова: Підручник** / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.; За ред. А. П. Грищенка. – 3-тє вид., допов. – К.: Вища школа, 2002. – 439 с. **24. Шкуратян Н. Г., Шевчук С. В.** Сучасна українська літературна мова: Навчальний посібник. – К.: Літера, 2000. – 688 с. **25. Соссюр Ф. де.** Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию / Пер. с франц. яз. под ред. А. А. Холодовича. – М.: Прогресс, 1977. – С. 9-269. **26. Лучик А. А.** Властивості форми вираження еквівалентів часток в українській мові // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Вип. 48. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2003. – С. 3-9. **27. Лучик А. А.** Граматична структура прислівникових еквівалентів української мови // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Вип. 30. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2000. – С. 65–77. **28. Лучик А. А.** Теорія і практика моделювання базових прислівникових еквівалентів слів російської мови // Наукові записки.



Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Вип. 16. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 1999. – С. 34–46. **29. Безпояско О. К.**, Городенська К. Г., Русанівський В. М. Граматика української мови. Морфологія: Підручник. – К.: Либідь, 1993. – 336 с. **30. Бугаков О. В.** Аналіз граматичної омонімії прийменників у мові й у тексті // Мовознавство. – 2004. – № 5-6. – С. 87-98. **31. Словник української мови:** В 11 т. – Т. 1-11. – К.: Наукова думка, 1970-1980. **32. Лучик А. А.** Властивості еквівалентів вигуків в українській мові // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Вип. 53. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2004. – С. 19–25. **33. Ярун Г. М.** Кореляція форми і змісту у розвитку української прислівникової системи. – К.: Наук. думка, 1993. – 112 с.

У роботі здійснюється дослідження форми вираження непродуктивних об'єднань у складі двокомпонентних прийменникових і партикулярних лексичних комплексів, виявляються та описуються моделі, за якими відбувається їхнє творення, встановлюються системні зв'язки досліджуваних елементів.

*Ключові слова:* прийменниковий лексичний комплекс, партикулярний лексичний комплекс, модель структури, форма вираження, компонент.

В работе осуществляется исследование формы выражения непродуктивных соединений в составе двокомпонентных предложных и партикулярных лексических комплексов, выявляются и описываются модели, по которым происходит их создание, устанавливаются системные связи исследуемых элементов.

*Ключевые слова:* предложный лексический комплекс, партикулярный лексический комплекс, модель структуры, форма выражения, компонент.

The article provides the research of expression forms of non-productive complexes in two-component prepositional and particular lexical structures. The author singles out and describes the models of their compounding and states the systemic bindings of the elements under research.

*Key words:* prepositional lexical complex, particular lexical complex, structure model, expression form, component.

УДК 81'367.623.2+81'371

**И. А. Герасименко**

### **ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЯ *СИНИЙ* (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ XIX–XXI ВВ.)**

Цветобозначения (далее – ЦО) относятся к числу «беспрецедентно популярной» [1, с. 4] лексико-семантической группе слов, которая изучается лингвистами под разным углом зрения. Не исключение и слово *синий* (см., например, работы Р. В. Алимпиевой, М. Ивич, Т. Е. Никулиной, Т. А. Павлюченковой, Н. Ф. Пелевиной и других). Однако, несмотря на многочисленность и разноплановость

наблюдений ученых над ЦО *синий*, исследование его функциональной семантики в разного рода сочетаниях в большинстве своем сводится только к констатации присущих ему значений. Цель данной статьи – описание набора значений ЦО *синий* в языке художественной литературы XIX-XXI вв. и объяснение амбивалентности и смысловых пересечений разбираемого слова с другими колоративными единицами.

Определение исходной семантики адъектива *синий* проводится с учетом получившей в последнее время распространение арктической концепции происхождения человеческой истории. Прошрое бытие северных (а значит, и русского) народов проходило на Крайнем Севере в условиях «черно-белого» года, т.е. года, определенная часть которого была занята полярной ночью, и иного, нежели сейчас, климата. Это предопределило конкретное содержание ряда языковых единиц, в том числе, как кажется, и интересующего нас слова *синий*. Более того, если согласиться с тезисом о тьме как первоизданном состоянии всего сущего, то гносеологически мироздание надо будет понимать как переход от тьмы к свету. Уже отчасти установлено, что мрак является не только частью бытия, но и фактором глоттогенеза. Последнее в какой-то мере можно подтвердить, разбирая смысловую наполняемость вышеназванного колоратива.

В качестве иллюстративного материала выступили собранные нами эксцерпции из произведений русских писателей и поэтов разных эпох и литературных направлений: модернизма (А. Ахматова, М. Цветаева, А. Блок, В. Брюсов, А. Белый, З. Гиппиус, Вл. Соловьев, К. Бальмонт, И. Анненский, М. Зенкевич, С. Черный, В. Хлебников, Л. Андреев) и реализма / неореализма (И. Тургенев, С. Есенин, Н. Клюев, И. Бунин, М. Булгаков, Б. Пастернак, М. Шолохов, А. Солженицын, Л. Улицкая). Здесь необходимо сделать следующие оговорки. Первое, в творчестве указанных авторов реализованы черты не только отмеченных, но и других литературных течений, что определяется эклектичностью самой эпохи. Поэтому такое распределение имен в определенной степени условно. И, второе, выбор довольно широких временных рамок, разных жанров, направлений и идиостилей отвечает цели анализа. А именно – проиллюстрировать использование колоратива *синий* как полифункциональной и амбивалентной единицы не с позиций особенностей (или даже исключений) его использования, что отличает современные лингвистические описания данного слова, а как закономерный факт языка, обусловленный глубинными смыслами и номинативно-генетическими пересечениями.

В языке художественной литературы XIX-XXI вв. ЦО *синий* представлен широким набором значений с типичным для него совмещением смыслов ‘синий’ / ‘зеленый’ (что мы уже наблюдали применительно к фразеологическим формулам и народнопоэтическим сочетаниям; см., например: [2; 3]). Это вызвано двумя факторами. Во-первых, происхождением слова *синий* из примитива «су → сна → сня →

сьня → синя» [4, с. 73]) с исходным смыслом ‘мрак’ (ср. слово *су-мрак*, в котором с диахронической точки зрения имеет место «соединение разнообразных и равноправных примитивов» [4, с. 7-8]) и совмещением в нём смыслов ‘темный’ / ‘светлый’ (относительно чего см.: [2; 3]). Во-вторых, отмеченная особенность коррелятивна практически неограниченным сочетаемым способностям данного адъектива, что вытекает из причины (1).

Безусловно, лексема *синий* в произведениях отмеченного периода выражает, как правило, закрепленное за ней лексическое значение, обозначая «окраску одного из основных цветов спектра – среднего между голубым и фиолетовым» [5, с. 96]. Данный цветовой признак она проводит при характеристике а) внешности; б) артефактов; в) натурфактов (ночи / вечера, дыма, воздуха); г) окружающего пространства (дали, кругозора); д) света и огня (жара); е) неба и его составляющих (звезд, молнии); ж) водных источников; з) мертвого, замерзшего, избитого, больного тела и потусторонних сил; и) растительности. При этом находится не только в области синего, но и белого, седого, черного и зеленого цветов. Есть случаи, когда данный колоратив репрезентирует не столько сам цвет, сколько негативные («темные») коннотации. Рассмотрим данный комплекс значений названного ЦО в текстах русской прозы и поэзии XIX-XXI вв. и проанализируем причины присущей ему амбивалентности и полифункциональности.

Описывая внешность (а), слово *синий* сочетается, как правило, с существительными *глаза / очи*. Например: *Мать она недолюбливала и тайно досадовала, что не ей, а брату достались от матери синие яркие глаза, точность бровей и носа и крепкая белизна зубов* (Л. Улицкая); *И вдруг – туман сырого сада, / железный мост через ручей, / Вся в розах серая ограда, / И синий, синий плен очей... / О чем-то шепчущие струи, / Кружащаяся голова... / Твои, хохлушка, поцелуи, / Твои гортанные слова...* (А. Блок). Здесь лексема *синий* означает ‘синий’. Есть случаи, когда синими характеризуются борода, веки, брови, волосы: *Над коричневой родинкой тяжело висел синий ободок века, в профиле виден был увлажненный свет одного полузакрытого глаза* (М. Шолохов); *Ты им дал разноцветные шубки? / Ты зажег их снопами лучей? / Ты раскрасил пунцовые губки, / Синеватые дуги бровей* (А. Блок); *Он пугал ее своей молчаливой любовью, огнем черных глаз и синими волосами, и притворялась надменной, не видящей его* (И. Бунин). Понятно, что в этих примерах слово *синий* – это ‘черный’, оно указывает «на синий отлив у очень черных волос» [6, с. 77]. Однако является не странным случаем использования, как считают некоторые авторы (например, И.Л. Наумова в: [6]), а вполне закономерным, обусловленным его происхождением от ‘тьма’ / ‘мрак’. При этом выражение *синие глаза* имеет в контексте дополнительные коннотации ‘красивый’, ‘яркий’, а *синие волосы* – ‘устрашающий’, ‘неестественный’. Более того, речение *синие глаза*

является народнопоэтическим и проводит кроме цветовой семантики такую же, как и в фольклоре, положительную коннотацию 'красивый'. Ср.: *Четыре сокола, все красивые, / Одного люблю – глаза синие* (частушка). Понятно, что использование в авторских текстах народнопоэтического образа синих глаз является частным случаем реализации «отчетливо интертекстуального принципа» [7, с. 29] и объясняется «памятью жанра» [7, с. 29].

Нельзя забывать, что при передаче внешности ЦО *синий* может проводить и смысл 'светлый'. Это имеет место, когда анализируемый адъектив участвует в описании седых волос. Ср.: *Он подергал синие кольца бороды, спросил озабоченно: – Вы как в смысле материального обеспечения?* (М. Шолохов), где *синие кольца бороды* – это 'седые'. По сути, наш колоратив в рамках данной тематической группы выступает репрезентантом как темного (*синеватые дуги бровей, синие волосы*), так и светлого (*синие кольца бороды*) цвета. Подобная амбивалентность слова *синий* объясняется, на наш взгляд, отражением в разбираемой лексеме смены парадигмы «темное» → «светлое».

При характеристике артефактов (б) адъектив *синий* актуализирует цвет самых разнообразных предметов гардероба, обихода и бытовых реалий, сочетаясь с широким набором существительных. Вот примеры с некоторыми из них: *Вскоре потянулись в церковь и пушкари, чистые, благообразные, в пиджаках и жилетах поверх красных и синих рубах* <...> (Л. Андреев); *Я звал тебя, но ты не оглянулась, / Я слезы лил, но ты не снизошла. / Ты в синий плащ печально завернулась, / В сырую ночь ты из дому ушла* (А. Блок); *Продавец в чистом белом халате и синей шапочке обслуживал сиреневого клиента* (М. Булгаков); <...> *в девять часов электрическая лампочка задергивалась синим матерчатым абажуром, и начиналась такая же длинная и пустая ночь* (Л. Андреев). Помимо отмеченных случаев использования ЦО *синий*, будучи символом авторитарности, сигнализирует цвет формы военных и служащих. Например: *Я оглянулся: передо мною, в синей долгополой шинели, стоял старик среднего роста, с белыми волосами, любезной улыбкой и прекрасными голубыми глазами* (И. Тургенев); *Виделось смугло-синее, как из олова, лицо с запекшейся на губах кровью, чернела босая нога в синей ватной штанине* (М. Шолохов). Как видим, в данной группе примеров за лексемой *синий* закреплено его «современное» значение: *синий* как 'синий'.

В качестве речевого актуализатора цвета натурфактов (в) ЦО *синий* в языке русской прозы и поэзии используется для описания ночи, вечера, дыма, воздуха. Ясно, что передавая как зимнюю, так и летнюю и весеннюю ночь / сумерки, наше прилагательное находится в области темного цвета. Ср.: *В снежности синих ночей / Будем под прялки жуужжанье / Слушать пролет журавлей, / Моря глухое дыханье* (Н. Клюев); *Когда спустились к пристани, уже синела над Волгой синяя летняя ночь* <...> (И. Бунин); *На пятой неделе поста, когда весной*

пахнуло и **сумерки стали синими** и прозрачными, с попадъей случился **запой** (Л. Андреев). Это же имеет место, когда синим описывается вечер. Например: *Вспоминаю маму, крашеную прялку, / Синий вечер, дрему паутин, / За окном ночующую галку, / На окне любимый бальзамин* (Н. Клюев). Понятно, что ночь и вечер связаны со смыслом 'тьма'. Поэтому выступают не только синего, но и черного цвета. Ср.: – *Где, красавец, щеки алые? / «За ночь черную растаяли»* (А. Ахматова). Подобный параллелизм в использовании лексем *синий, черный* указывает на репрезентацию в этих и похожих примерах «темной» семантики адъектива *синий*.

Думаем, что значение «темного» реализовано в ЦО *синий* и при передаче цвета дыма. Ср.: *И если меток был костер / И взвился парус дыма синего, / Шагай в пылающий шатер, / Огонь за пазухой – вынь его* (В. Хлебников); *Светлеют / Все окна дальних дач: там – самовары, / И синий дым сигар, и плоский смех...* (А. Блок); *Вот все загорелось, засверкало, помолодело, и дым наверху уже не синий, а розовый. Это восходит солнце* (Б. Пастернак). Природа синего дыма, зафиксированная в этих примерах, различна: он вызван пламенем, горячей сигарой, сопутствует в описании ночного неба. Однако в любом случае цвет дыма не связан со смыслом 'светлый'. Понимаемый как «поднимающиеся вверх т е м н ы е (разрядка наша – И.Г.) клубы» [8, с. 158], он передает значение 'темный'. Соответственно, колоратив *синий*, его определяющий, тоже реализует не закрепленное за ним в современном языке значение 'синий', а семантику темного цвета.

Интересно, что в языке художественной литературы XIX-XXI вв. с помощью ЦО *синий* описывается цвет воздуха. Например: *Воздух становится синим, / Словно разреженный дым / Час упоительно мирный / Мы упоительно минем, / Близясь к часам роковым* (В. Брюсов). Подобное переживание цветового образа в ответ на обонятельное чувственное восприятие, называемое синестезией, довольно последовательно реализовано в русской прозе и поэзии отмеченного периода. Ср.: *Они так друг за друга держались, как будто одному без другого воздуха синего не хватало* (А. Солженицын). Понятно, что в этом примере под синим воздухом подразумевается не столько конкретное «газообразное вещество, составляющее атмосферу Земли» [8, с. 79], сколько дополнительное обобщенное 'все вокруг', 'окружающий мир, пространство'. Поэтому синонимизируется с выражением *синее пространство*, где слово *синий* передает не закрепленный за ним цветовой признак 'синий', а общий смысл 'светлый' / 'прозрачный'. Ср.: *Так земля, темная вблизи, кажется яркою звездой, если смотреть на нее из глубины синего пространства* (Л. Андреев).

Надо сказать, что в языке художественной литературы отмеченного периода мир и окружающее вокруг (г) последовательно описывается с помощью ЦО *синий*. Ср. образы синей дали, синего кругозора, синей черты в следующих примерах: *Синяя даль между*

*сосен, / Говор и гул на гумне... / И улыбается осень / Нашей весне* (М. Цветаева); *Я в этот мир пришел, чтоб видеть солнце / И синий кругозор. / Я в этот мир пришел, чтоб видеть солнце / И выси гор* (К. Бальмонт); *Ты вспомнишь, когда я уйду на покой, / Исчезну за синей чертой, – / Одну только песню, что пел я с Тобой, / Что Ты повторяла за мной* (А. Блок). Как видим, в этих и подобных случаях слово *синий* находится в области «светлого», даже «прозрачного».

Смысл ‘светлый’ наше ЦО реализует и при передаче света солнца, освещаемых светом предметов, цвета огня(-ей) и жара (д). Ср.: *Синими переливами играл утренний свет* (М. Шолохов); *Помню небо, зигзаги полёта, / белый мрамор, под ним водоем, / Помню дым от струи водомета, весь изнизанный синим огнем ...* (И. Анненский); *Словно синий жар в печи / Под железною заслонкой, / Душны мгlistые лучи, / И сквозь воздух жаркий, звонкий / Блещут красной перепонкой / Крылья тучной саранчи* (М. Зенкевич). Как видим, здесь адъектив *синий* в рамках смысла ‘светлый’ проводит значение ‘освещенный’. Однако в языке русской художественной литературы похожие сочетания со словом *синий* участвуют в описании не только «светлого», но и «темного». Ср.: *Светлело. В серой пелене, убегавшей на восток, появились синие окна* (М. Булгаков); *В детской огня не зажигали, и стекла ее окон казались теперь синими-синими* (И. Бунин). Подобные случаи иллюстрируют способность близких по структуре словосочетаний с колоративным компонентом *синий* приобретать противоположную семантику в зависимости от контекста. Это говорит о том, что данное ЦО, будучи амбивалентной единицей языка, в силу идеи «севера» присутствует в сознании говорящих со всеми своими скрытыми и возможными значениями. Но безусловным является тот факт, что любой смысл, вплоть до противоположного, реализуется и определяется контекстом его употребления, зависим от него.

Следует отметить, что в анализируемых текстах многочисленны случаи использования прилагательного *синий* для репрезентации неба и его составляющих – звезд, молнии (е). Ясно, что, описывая ночное небо, адъектив *синий* передает темный цвет. Например: *В синем небе месяц рыжий, / Луг так сладостно покат* (А. Ахматова). Между тем и дневной небосвод, который, хотя и находится в «освещенном» солнцем пространстве, осмысливается не как ‘светлый’, а как ‘темный’. Ср.: *Будто ярче засверкало солнце, углубилась синева, и очарованием недостижимости манили ее пролеты, бездны синие и наиглубочайшие всех темных бездн морских <...>* (Л. Андреев). Стало быть, определяющий его колоратив *синий* проводит тот же смысл ‘темный’. Это вызвано общезыковым пониманием неба как репрезентанта пучка «‘небо’ ~ ‘верх’ ~ ‘тьма’» [9, с. 55], осмыслением неба, которое «изначально воплощало в себе идею тьмы» [4, с. 73], как чего-то недостижимого и таинственного.

Говоря о цвете звезд и молнии, нельзя упускать из виду тот факт, что данные лексемы получили свои названия как части целого от смысла 'тьма' ('молния' / 'звезды' < 'небо' ~ 'тьма' [9, с. 61]). Однако являются из-за присущего им блеска и нахождения в известном (целом) контексте светлыми. Поэтому передающее их цвет слово *синий* обозначает уже смысл 'светлый' и является функциональным синонимом лексемы *белый*. Ср. выражение *белые пятнышки звезд* со структурой *синюю свечкой звезду засветил* и *белая молния* – с *синяя молния* в: *Ночь обгоняла кавалькаду, сеялась на неё сверху и выбрасывала то там, то тут в загрузившем небе белые пятнышки звезд* (М. Булгаков) и *Я по первому снегу бреду, / В сердце ландыши вспыхнувших сил. / Вечер синюю свечкой звезду / над дорогой моей засветил* (С. Есенин); *Белая молния озарила лесника с головы до ног; трескучий и короткий удар грома раздался тотчас вслед за нею* (И. Тургенев) и *Русь, ты вся поцелуй на морозе! / Синюют ночные дорожки. / Синюю молнией слиты уста, / Синюют вместе тот и та* (В. Хлебников); *И в море утопающая туча / В предсмертном гневе мечет из очей / То красные, то синие огни* (А. Блок). Здесь, как видим, ЦО *синий* = 'светлый', слова *синий* и *белый* в силу общего движения от «темного» к «светлому» стали в функционально-семантическом плане равнозначными лексемами.

В языке художественной литературы XIX-XXI вв. адъектив *синий* регулярно участвует в описании водной глади (ж). Например: *Вешнего вечера трепет тревожный – / С тонкого тополя веточка нежная / Вихря порыв, горячо-осторожный, – / Синей бездонности гладь безбрежная* (З. Гиппиус). В этом случае для слова *синий* «зона «водное пространство», и в частности подзона «море»» относится к числу «наиболее определившихся» смысловых зон [10, с. 93]. При этом анализируемое ЦО сохранило здесь свой первичный смысл 'темный'. Это связано с тем, что, начиная с глубокой древности, водные источники осмысливались сквозь призму неизведанности и таинственности, понимались как могучая стихия (о чем шла речь в [2; 3]). Однако в другом контексте, где позиция «темного» занята словом *черный*, прилагательное *синий* реализует свое «современное» цветовое значение. Ср.: *Парники, поля, лошадки, / Синий Днепр... / Я качался на площадке, / Слово сонный, праздный вепрь* (С. Черный) и *Жук, летевший прямо с черного / Шумного моря, / Держа путь на меня, / Сделал два круга над головой, / И, крылья сложив, опустился на волосы* (В. Хлебников). Как видим, в языке авторской художественной литературы реализуется как первичное («темное» и отсюда «негативное»), так и вторичное («конкретно-цветовое») значение разбираемого колоратива.

При этом исключительно «темную» семантику наш колоратив сохранил в случае репрезентации цвета мертвого, избитого, большого тела (з). Например: *А из угла глядит, свидетель агоний, / С рожком для синих губ подушка кислорода, / В недоумении открыл я мертвеца...* (И. Анненский); *Придет, бывало, на заре, закричу горькими слезами,*

попрекну его, ну он и даст кулакам волю... По месяцу вся **синяя**, как железо, ходила <...> (М. Шолохов); **Лицо ее было синим**, один глаз закатился, мы с минуты на минуту ожидали ее смерти (Л. Улицкая). По сути, все, что связано с областью смерти, не может быть «светлым», оно восходит к смыслу 'тьма'. А «'тьма' – номинативный коррелят 'смерти'», – пишет Н. А. Луценко [4, с. 66].

Глубинная связь адъектива *синий* со смыслом 'темный' реализуется и в случае характеристики цвета потусторонних сил и перевоплощения: *И когда в тишине моей горницы / Под лампадой томлюсь от обид, / Синий призрак умершей любовницы / Над кадилом мечтаний сквозит* (А. Блок). Здесь в ЦО *синий* отражается способность передавать все замирное, непостижимое, что объясняется фиксацией в нем концепта 'потусторонний' от исходного 'темный'. Схожее значение прилагательное *синий* реализует и при актуализации замерзшего от холода человека. Ср.: *Когда Петька оделся, то был синий от холода, как мертвец, и, разговаривая, ляскал зубами* (Л. Андреев); *Старик, похудевший за ночь, весь синий от холода, сырости и усталости, глянул на него провалившимися мертвыми глазами* (И. Бунин). Как указывают лингвисты (Н. Я. Марр в [11, с. 219], Н. А. Луценко в [12, с. 136]), смысл 'холод' – это 'мрак', он обусловлен фактором 'тьмы' (северного бытия) и является его аналогом ('тьма' ~ 'север'). Этим объясняется, почему колоратив *синий* «ассоциируется с холодом» [13, с. 53] наравне с ЦО *черный*, является его функциональным синонимом. Ср.: *Калужниц больше черный холод, / Иди, позвал тебя Рогволод* (В. Хлебников).

Будучи актуализатором холода от исходного 'тьма', слово *синий* передает цвет льда, сугробов, инея. Например: *Полюбил бы я зиму, / да обуза тяжка... / От нее даже дыму / Не уйти в облака. / Эта резанность линий. / Этот грузный полет, / Этот нищенски синий / И заплаканный лед* (И. Анненский); *Смолили тяжелые челны... / Река, распевая, несла / И синие льдины, и волны, / И тонкий обломок весла...* (А. Блок); *Темно-пунцовое солнце ещё круглилось над синей линией сугробов* (Б. Пастернак) *Навевая синий, синий иней / В стеклянный ток остывших вод, / На снежной, бархатной пустыне / Воздушный водит хоровод* (А. Белый). Лед / льдины, сугробы, иней и подобн. – это характеристики зимы, а «русск. зима и др.: < 'тьма', 'север' » [4, с. 80]. Поэтому в сочетаниях *синий лед*, *синие льдины*, *синий иней* слово *синий* – это 'темный'.

Показательно, что атрибуты зимы выступают в языке художественной литературы не только синими, но и зелеными. Ср.: *И этот вечер, весь под лунным жалом, / (Все вечера, все вечера – один!) / Лишь алый знак, написанный кинжалом / На терпком холоде зеленых льдин* (З. Гиппиус); *Около прорвы из супесного берега бьют ключи – лед там не смерзается всю зиму, теплится зеленым полудужьем полынья, и дорога по Дону опасно бегаёт её, делает крутой скачок в сторону* (М. Шолохов). Данный факт случайным назвать нельзя. Подобная



взаимозаменяемость лексем *синий*, *зеленый* при актуализации смысла 'холод' говорит, во-первых, об их происхождении из общего 'тьма' (*gelb* – «это «обработанное» губ-, т.е. 'рот'/'тьма'») [4, с. 73]). И, во-вторых, об их исходной реализации не конкретных цветовых признаков, которые за ними сейчас закреплены, а смысла 'темный'.

Колоратив *синий* в языке русской прозы и поэзии участвует и в описании цвета растительности (и). Например: *Но все перебивал густой дух сирени, вывесившей тяжелые и синие, как виноград, кисти поверх глинобитных дувалов и дощатых заборов* (Л. Улицкая). Понятно, что здесь слово *синий* обозначает смысл 'синий'. Однако есть случаи, когда лексемой *синий* описывается то, что является в природе зеленым. Ср.: *И волны колоколов над волнами хлеба, / И толк о немце, доколе не надоест, / И желтый-желтый – за синей рощей – крест* (М. Цветаева); *там, в полях, за синей гущей лога, / В зелени озер, / Пролегла несчастная дорога / До сибирских гор* (Н. Клюев); *Усадьбе ночью, чингисхань! / Шумите, синие березы* (С. Есенин); *Кресты стояли, снизу доверху оплетенные приветливыми синими вьюнками* (М. Шолохов) (вспомним, что вьюнком называется «вьющееся травянистое сорное растение с беловато-розовыми цветками» [8, с. 107]). Последнее означает, что в функционально-семантическом плане ЦО *синий* = слову *зеленый*.

Интересно, что лексемой *синий* передается в языке художественной литературы и цвет гор. Ср.: *Нивы сжаты, рощи голы, / От воды туман и сырость. / Колесом за сини горы / Солнце тихое скатилось* (С. Есенин); *Синие горы кругом надвигаются, / Синее море вдали. / Крылья души над землей поднимаются / Но не покинут души* (Вл. Соловьев); *<...> когда поднялось и раскинулось над островом Капри голубое утреннее небо и озолотилась против солнца, восходящего за далекими синими горами Италии, чистая и четкая вершина Монте-Соляро <...>* (И. Бунин). Выражение *синие горы* нельзя назвать необычным. Оно типично для русского поэтического и прозаического языка и восходит к фольклору; ср.: *За Волгой на синих горах, при самой дороге, трубка Стенькина лежит* (легенда). Однако интересно для нас то, что в других контекстах используются уже сочетания *зеленые горы*, *черная гора*. Ср.: *О, дева всех румянее / Среди зеленых гор – / Германия!* (М. Цветаева); *<...> а на высокой зеленой горе, внизу которой блистала серебристая полоска, стояла такая же игрушечная белая церковь* (Л. Андреев); *О, черная гора, / Затмившая – весь свет! / Пора – пора – пора / творцу вернуть билет* (М. Цветаева). Данный функциональный параллелизм случайным назвать нельзя, он позволяет считать, что и в сочетании *синие горы*, и в выражении *зеленые горы* колоративы *синий*, *зеленый* отображают не закреплённые за ними цветовые признаки, а, взаимозаменяясь, передают смысл 'темный', к которому восходят. Отсюда и их тождественность с выражением *черная гора*.

Приведенные факты относительно слова *синий* являются еще одним подтверждением того, что исходно данное ЦО – это 'темный',

причем указанная семантика регулярно проведена в поэтических и прозаических текстах авторов различных литературных направлений XIX-XXI вв.

Итак, колоратив *синий* обладает в языке русской прозы и поэзии XIX-XXI вв. широкими сочетаемостными способностями при передаче закрепленных за ним цветовых значений. Помимо этого он является амбивалентной и семантически многослойной единицей, которая проводит как смысл 'темный' (типа *синяя бездонность, синий призрак, синее лицо, синий иней*), так и 'светлый' (типа *синий воздух, синее пространство, синяя даль*) с положительными и отрицательными коннотациями. Этот полифункционализм вызван двумя факторами. Во-первых, происхождением лексемы *синий* от исходного 'тьма'. И, во-вторых, глубинной особенностью древнего мышления с помощью одного слова называть диаметрально противоположные значения, которая обусловлена сменой парадигмы от «темного» к «светлому». Есть выражения с ЦО *синий*, которые используются в авторских текстах отмеченного периода как фольклорные цитации (*синие глаза, синие горы*), что указывает на реализацию принципа интертекстуальности. Имеет место функциональная замена прилагательного *синий* словами *зеленый, черный, белый* в определенных контекстах (*синие / зеленые льдины, синие / зеленые горы, синий от холода / черный холод, синяя / белая молния, синевой свечкой звезду засветила / белые пятнышки звезд*). Функционально-семантическая тождественность адъектива *синий* с лексемами *зеленый, черный, белый* в языке художественной литературы иллюстрирует не хаотичный набор его значений, а ту обусловленность, которая вызвана фактором «севера». Последний привел к аккумулятивировавшимся в языке номинативно-генетическим пересечениям разных смыслов разбираемого слова.

### Литература

**1. Василевич А. П.,** Кузнецова С. Н., Мищенко С. С. Цвет и названия цвета в русском языке / Под общ. ред. А. П. Василевича. – М.: КомКнига, 2005. – 215 с. **2. Герасименко И. А.** Семантика и особенности функционирования колоратива *синий* // Типологія мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах: Зб. наук. пр. / В. Д. Каліущенко (ред. кол.) та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – Вип. 10. – С.122-130. **3. Герасименко И. А.** Стилистическая семантика смыслов 'синий' и 'зеленый' в русской фразеологии // Проблеми загальної, германської, романської та слов'янської стилістики: Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції: в 2-х томах. – Т. 1. – Горлівка: Вид-во ГДПІМ, 2005. – С. 16-21. **4. Луценко Н. А.** Истории слов. К типологии семантических и звуковых изменений в языке. – Горловка: Издательство ГГПИИЯ, 2007. – 107 с. **5. Словарь** русского языка: В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз. – Т. 4: О-Я. – 1988. – 796 с. **6. Наумова И. Л.** Из семантических проблем цветописи. Специфика сложных смешанных цветов. Сизый //

Актуальные вопросы риторики и коммуникативной лингвистики. – М., 1996. – С. 57-66. **7. Жолковский А. К.** Блуждающие сны и другие работы. – М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1994. – 428 с. **8. Ожегов С. И.** Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с. **9. Луценко Н. А.** Из последних этимологий // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. Вип.15 / Укл.: Анатолій Загнітко (наук. ред.) та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2007. – С. 54-62. **10. Алимпиева Р. В.** Синонимический микроряд «синий – голубой» в сопоставлении с польским *blekitny – niebieski* (к проблеме семантической эволюции лексических эквивалентов родственных языков) // Семантика слова в диахронии / Сб. науч. тр. / Калининград. гос. ун-т. – Калининград, 1997. – С. 92-99. **11. Марр Н. Я.** Избранные работы. Т. 2-й. – Л., 1936. – 523 с. **12. Луценко Н. А.** Этимологические заметки // Типологія мовних значень у діахронічному та зіставному аспектах: Зб. наук. пр. / В. Д. Каліущенко (ред. кол.) та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – Вип. 10. – С. 131-143. **13. Белов А. И.** Цветовые этноэидемы как объект этнопсихолингвистики // Этнопсихолингвистика / Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина, А. Н. Крюков и др.; Отв. ред. и авт. предисл. Ю. А. Сорокин. – М.: Наука, 1988. – С. 49-58.

Стаття присвячена дослідженню функціональної семантики кольоропозначення *синій* у мові російської художньої літератури XIX-XXI ст. Метою є опис набору значень лексеми *синій* та аналіз поліфункціональності цього кольоропозначення.

*Ключові слова:* функціональна семантика, кольоропозначення, ад'єктив, російська художня література.

Статья посвящена исследованию функциональной семантики цветообозначения *синий* в языке русской художественной литературы XIX-XXI вв. Цель – описание набора значений лексемы *синий* и анализ полифункциональности этого цветообозначения.

*Ключевые слова:* цветообозначение, функциональная семантика, адъектив, русская художественная литература.

This present paper is limited to the examination of functional meaning of color name *blue* in the language of the Russian literature in XIX-XXI centuries. The aim of the paper is a description of the word *blue* set of meanings and analyses of the all meanings of this word.

*Key words:* color name, functional meaning, adjective, Russian literature.

**О. М. Голуб**

### **ЛІНГВІСТИЧНА СПАДЩИНА П. О. БУЗУКА В СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ**

Наукове осмислення мовознавчої спадщини лінгвістів минулого завжди є одним з головних завдань сучасної науки. Особливо це стосується мовознавців 20–30-х рр. ХХ ст., досягнення яких тривалий час замовчувалися і не вивчалися. Серед них Петро Опанасович Бузук (1891–1937).

П. О. Бузук – український і білоруський мовознавець, доктор філологічних наук, професор. У 1916 р. закінчив історико-філологічний факультет Одеського університету, з 1920 по 1924 рр. був доцентом цього університету. У 1924 р. захистив докторську дисертацію «К вопросу о месте написания Мариинского евангелия». У 1925 р. почався мінський період життя та наукової діяльності вченого: мовознавець завідував діалектологічною комісією в Інституті білоруської культури та викладав у Білоруському державному університеті. З 1931 р. був директором Інституту мовознавства АН БРСР і завідувачем кафедри мовознавства Білоруського державного вищого педагогічного інституту. У 1934 р. П. О. Бузука заарештували та вислали у м. Вологду на 3 роки, у 1937 р. вченого знову заарештували і того ж року розстріляли.

П. О. Бузук працював у різних галузях мовознавства, але передусім його цікавили проблеми методології лінгвогенетичного дослідження, слов'янського глотогенезу, лінгвістичної географії, історії та діалектології східнослов'янських мов, насамперед української та білоруської тощо.

Вивченню життя та наукової діяльності П. О. Бузука присвячено низку праць українських та білоруських вчених, серед яких статті В. В. Мартинова [10], О. А. Кривицького [8], В. М. Курцовой [9], Г. О. Цихуна [15], В. А. Глуценка та В. М. Овчаренка [3] та ін. Вчені аналізують погляди П. О. Бузука на окремі питання мовознавства. Проте багато аспектів мовознавчих досліджень П. О. Бузука залишаються дотепер не вивченими.

Метою запропонованої статті є висвітлення найважливіших лінгвістичних поглядів Петра Опанасовича Бузука в сучасному контексті й показати, що у науковій спадщині дослідника міститься низка оригінальних ідей, важливих і для сьогодення.

Найповніше самотутність мовознавця розкрилася у методології лінгвогенетичного дослідження. Розробляючи питання походження й розвитку мов, П. О. Бузук поступово відійшов від моделювання генезису мови за теорією «родовідного дерева». Учений побачив, що ця теорія не бере до уваги реальних складних відношень між мовами. Чітко

відмежовуючи мови-нащадки від прамови, вона залишає поза увагою реальне поширення у просторі мовних явищ і можливість хронологічного передування явищ з вузькими ізоглосами явищам з широкими ізоглосами. Неможливість реконструкції чіткої і послідовної дивергенції мов змусила дослідника звернутися до вивчення географії і хронології мовних явищ. Спираючись на отримані дані, П. О. Бузук виробив власну періодизацію історії мови [13, с. 82–85].

Необхідно сказати, що пошуки П. О. Бузука у галузі методології історико-мовного дослідження спричинилися до гострих дискусій, що розгорнулися на шпальтах «Записок історико-філологічного відділу УАН» та на Академічній конференції з реформи білоруського правопису й азбуки, що проходила у Мінську у 1926 році [4, с. 49].

Розробляючи засади «хвильової» теорії на матеріалі слов'янських мов, П. О. Бузук виробив власну періодизацію історії мови. Хотілося б підкреслити, що поділ історії мови на два періоди (1 – передісторичний, 2 – історичний) був умовним. Вчений наголошував на тому, що для правильної періодизації, яка б повною мірою відповідала **реальному** розвиткові мов, у мовознавців бракує даних про час, поширення і механізм мовних змін. Поряд із цим, поява пам'яток писемності була такою зручною «відправною точкою», відносно якої можна було побудувати *приблизно* правильну періодизацію історії мови. «Приблизно правильну» – тому що сам П. О. Бузук не виключав імовірності того, що зі знаходженням нових, раніше створених писемних документів, часові межі періодів можуть змінитися [9, с. 112].

Глибоке дослідження сутності, території поширення та хронології мовних змін передісторичного періоду дали П. О. Бузуку змогу виробити оригінальну періодизацію, згідно з якою передісторичний період включав епохи переваги: діалектних індоєвропейських, спільних балто-слов'янських, спільних слов'янських і діалектних слов'янських ізоглос. Хронологія явищ ґрунтувалася на припущенні вченого, що більш давніми є ізоглоси, що об'єднували мови, які раніше відокремилися [1, с. 1].

Таким чином, першим і найголовнішим досягненням П. О. Бузука ми вважаємо розвиток теоретичних засад «хвильової» теорії, що дало вченому змогу виробити власну періодизацію історії мови, що в українському мовознавстві 20–30-х рр. ХХ ст. було принципово новим шляхом вирішення питання про походження і розвиток мови.

У сучасному мовознавстві тривають дискусії щодо реконструкції окремих діалектних індоєвропейських (або протослов'янських) фонетичних явищ. Наприклад, не вирішеним залишається питання щодо реконструкції глухих аспірованих приголосних *ph* і *th*. Зокрема, В. А. Маслова вважає, що глухі придихові необхідно виключити з системи консонантизму протослов'янського діалекту праіндоєвропейської мови з огляду на невелику кількість коренів з цими приголосними, на недостатні типологічні дані, на можливість розвитку

глухих аспірованих приголосних у мовах-нащадках [11, с. 27]. Інші дослідники вважають заперечення існування глухих придихових недостатньо аргументованими. Сьогодні також не визначені умови переходу  $s > z$ , триває дискусія щодо хронологізації окремих фонетичних явищ (делабіалізацію лабіовелярних відносять до говорів індоєвропейської мови одні вчені, серед яких Г. А. Ільїнський, до балто-слов'янської прамови – інші, у тому числі П. Ф. Фортунатов, до періоду формування спільнослов'янської мови – Жовтобрюх М. А., Русанівський В. М., Скляренко В. Г., автори ґрунтовної праці «Історія української мови: Фонетика» тощо [6, с. 06]).

З огляду на все зазначене, важливими стають розвідки П. О. Бузука, в яких мовознавець досліджував утрату придихання глухими аспіратами; вивчав час і умови переходу  $s$  у  $z$ ; аргументував діалектний індоєвропейський характер делабіалізації лабіовелярних (зокрема, той факт, що названа фонетична зміна відбулася у великій кількості індоєвропейських мов, дав П. О. Бузуку змогу поставити процес делабіалізації  $g$  та  $k$  на перше місце у хронологічній таблиці діалектних індоєвропейських явищ).

У сучасному мовознавстві залишається відкритим питання про балто-слов'янські мовні зв'язки. У мовознавстві 20-х–30-х рр. ХХ ст. питання про балтійські та слов'янські мовні зносини не було вирішеним. Такі вчені кінця ХІХ – початку ХХ ст., як А. Шлейхер, К. Бругман, П. Ф. Фортунатов, О. О. Шахматов, В. К. Поржезинський, Б. М. Ляпунов, І. С. Свенціцький, М. Ф. Сулима та інші, схилилися до думки, що схожі риси балтійських і слов'янських мов слід пояснювати спільним періодом мовного розвитку (йдеться про гіпотезу балто-слов'янської прамови). Деякі мовознавці не виключали можливості розвитку паралельних і незалежних процесів у балтійських і слов'янських мовах (А. Мейє). З критикою гіпотези балто-слов'янської прамови виступали М. П. Погодін, Я. М. Ендзелін та ін. [5, с. 18–22].

Важливими у цьому аспекті були погляди П. О. Бузука. Учений дійшов висновку про те, що остаточне вирішення питання про балто-слов'янські мовні зв'язки стане можливим тільки тоді, коли буде всебічно досліджено ізоглоси, що після епохи переваги діалектних слов'янських ізогłos поширювалися на території слов'янських і балтійських мов. Учений розглядав проблему балто-слов'янських мовних зв'язків крізь призму поняття *область ізогłos*. Якщо ми звернемося до сучасної науки, то побачимо, що особливо у другій половині ХХ ст. активно досліджуються балто-слов'янські фонетичні, морфологічні, лексичні явища. Накопичується фактологічний матеріал щодо механізму, хронології та географії спільних балто-слов'янських ізогłos. Що, сподіваємося, надасть можливість остаточного вирішення питання про балто-слов'янські мовні зв'язки [5, с. 22–23].

Значення досліджень П. О. Бузука у галузі спільнослов'янських ізогłos полягає в тому, що вчений неодноразово підкреслював

необхідність вивчення історії та діалектології спільнослов'янської мови, що надасть вченим змогу вирішити питання про просторову та часову неоднорідність спільнослов'янської мови. Досліджуючи спільні слов'янські ізглоси, П. О. Бузук поряд із відносною хронологією фонетичних явищ встановлює, де це можливо, й абсолютну хронологію окремих звукових змін передісторичного періоду. Дані для такої хронологізації мовних явищ, на думку вченого, можна отримати як із досліджень мовних запозичень, так і з різних іншомовних документів, які містять записи слов'янських імен. Такі дані не є беззаперечно правдивими, тому правильність абсолютного датування необхідно підтверджувати результатами відносної хронологізації.

Епоха переваги діалектних слов'янських ізглос у періодизації П. О. Бузука охоплює явища, що неоднорідно протікали в мовах західного, східного і південного слов'янства. Саме у цей період, на думку мовознавця, відбулася більша кількість змін, які вчені відносили до спільносхіднослов'янської прамови. На початку наукової діяльності, моделюючи історію мови за «колінами» «родовідного дерева», П. О. Бузук виділяв «спільну східнослов'янську прамову» як окремий етап у розвитку східнослов'янських мов. Але вивчення хронології та географічного поширення зазначених мовних змін дало лінгвісту змогу віднести більшість з них до епохи переваги діалектних слов'янських ізглос, а зміну початкового *je* на *o* – до історичного періоду, хоча вчений не відкидав думки про те, що початки названого переходу можна шукати ще у передісторичній епосі. Науковець схильний вбачати у появі *o* з *je* явище, яке паралельно відбулося у східнослов'янських мовах. Дослідження хронології мовних явищ дало П. О. Бузуку змогу стверджувати, що гіпотетична епоха «праруської» мови «розривається» у часі між названими мовними явищами, які, окрім іншого, чергувалися з більш широкими ізглосами. На думку П. О. Бузука, визнати правомірність методу «прамови» неможливо, тому що він не враховує чергування процесів з вузькими ізглосами з явищами, що мають широкі ізглоси, як це спостерігається на прикладі зміни *л > љ*, що охопила протоукраїнську та протобілоруську мови значно раніше, ніж у слов'янських мовах зникли редуковані *ъ, ь* у слабкій позиції. Отже, П. О. Бузук був одним з перших мовознавців, хто намагався подолати прамовний характер реконструкції історії мови, спрямувати лінгвістичні дослідження на вивчення хронології та діалектної диференціації мовних явищ.

Таким чином, важливим досягненням П. О. Бузука для подальшого розвитку мовознавства було те, що вченому вдалося подолати штучний характер опису передісторичної фонетики. Усі фонетичні явища постали у П. О. Бузука в цілісній, поєднаній зв'язками відносної хронології, системі, при цьому кожне явище отримувало хронологічну (відносну чи абсолютну) визначеність і діалектне варіювання.

Велике значення для сучасної науки мають дослідження П. О. Бузука у галузі фонетики історичного періоду. Вчений один з перших здійснив системне вивчення механізму, хронології та діалектних відмінностей українських звукозмін. Але найважливішим напрямом роботи дослідника сучасники вважають вивчення мови пам'яток писемності. Значення даних, отриманих П. О. Бузуком під час вивчення пам'яток писемності, підкреслював А. Є. Супрун, а А. М. Залеський, вивчаючи українську історичну діалектологію, наголошував на надійності спостережень П. О. Бузука над мовою Луцького Євангелія [14, с. 117; 7, с. 29]. Таким чином, здобуті П. О. Бузуком відомості про особливості мови писемних пам'яток можуть виступати джерелом для подальших пошуків і узагальнень вчених.

Вельми важливими та актуальними залишаються на сьогодні лінгвогеографічні розвідки П. О. Бузука. Ученому належить заслуга теоретичного розроблення лінгвогеографічного методу. Як підтверджують сучасні дослідження у цій галузі, не втратили своєї актуальності твердження П. О. Бузука про те, що вивчення архаїчних говірок надає можливість встановити попередні етапи розвитку того чи іншого мовного процесу; що ізогласа явища-наслідку не виходить за межі ізогласи явища-причини; що лінгвогеографічне дослідження дає змогу встановити центр появи певної мовної зміни, шляхи її поширення; що географічне вивчення мовних явищ сприяє розв'язанню питання про лексичні, фонетичні, морфологічні та синтаксичні запозичення тощо. П. О. Бузук започаткував лінгвогеографічне вивчення української мови (йдеться про «Діалектологічний нарис Полтавщини»). Звісно, це не було ще комплексне географічне вивчення мови в чіткому слова, проте в результаті такої роботи було отримано підтвердження вихідного постулату лінгвістичної географії про те, що межі навіть двох мовних явищ не збігаються.

П. О. Бузук стояв у витоків комплексного географічного вивчення білоруської мови. Учений розробляв програми, збирав дані, картографував, підготував перший атлас східнослов'янської мови («Спроба лінгвістичної географії Білорусі»).

Таким чином, П. О. Бузук започаткував географічне вивчення східнослов'янських мов. Для сучасної науки не втратили актуальності теоретичні постулати ареальної лінгвістики, вироблені вченим. Практичне географічне вивчення білоруської мови заклало підвалини успіху білоруської лінгвістичної географії (мається на увазі «Діалектологічний атлас білоруської мови», 1963).

Підсумовуючи все вищезазначене, необхідно підкреслити, що важливими для сучасного мовознавства є методологічні ідеї П. О. Бузука, зокрема розроблення вченим засад «хвильової» теорії, власної періодизації історії мови тощо. Індоевропейські, балто-слов'янські, спільнослов'янські, діалектні слов'янські явища подані П. О. Бузуком у хронологічній послідовності. Ініціатива П. О. Бузука з географічного



вивчення східнослов'янських мов, розроблення вченим теоретичних і методологічних аспектів лінгвістичного атласу білоруської мови сприяли подальшим успіхам білоруської (ширше – східнослов'янської) лінгвістичної географії.

### Література

**1. Бузук П. А.** Спроба гісторыі дагістарычнай эпохі славянскай фонэтыкі // Адбітак з І т. Зборніку Аддзелу Мовы і Літаратуры Інстытуту Беларускае Культуры. – Менск, 1927. – С. 1–44. **2. Глущенко В. А.** Праслов'янська мова // Українська мова: Енциклопедія / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, Ін-т української мови, Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана. – Київ: Українська енциклопедія, 2000. – С. 479–480. **3. Глущенко В. А., Овчаренко В. Н.** Моделирование истории восточнославянских языков в трудах П. А. Бузука // Беларуска-руско-польскае супастаўляльнае мовазнаўства, літаратуразнаўства, культуралогія: Матэрыялы VI міжнароднай навуковай канферэнцыі / Пад агульн. рэд. Л. М. Вардамацкага, Г. М. Мезенкі. – Віцебск: Выдавецтва УА «Выцебскы дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава», 2003. – Ч. 1. – С. 11–13. **4. Голуб О. М.** Лінгвістична дискусія з питань історыі української мови у «Записках історико-філологічнаго відділу УАН» // Теоретические и прикладные проблемы русской филологии: Научно-методический сборник. – Вып. XIII. – Ч. 1. / Отв. ред. В. А. Глущенко. – Славянск: СГПУ, 2005. – С. 49–58. **5. Голуб О. М.** П. О. Бузук і балто-слов'янська проблема у мовознавстві кінця XIX ст. – 20–30-х рр. XX ст. // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство». – Вип. XI. – Т. 2. – Дніпропетровськ, 2006. – С. 17–25. **6. Голуб О. М.** П. О. Бузук про спорадичний перехід S у Z // Лексико-граматичні інновації в сучасних східнослов'янських мовах: Матеріали III Міжнародної конференції / Дніпропетровськ, 19–20 квітня 2007 р. / Упорядник Т. С. Пристайко. – Дніпропетровськ: Пороги, 2007 р. – С. 106–107. **7. Залеський А. М.** З історії українського вокалізму // Мовознавство. – 1968. – № 5. – С. 25–33. **8. Кривіцкі А. А.** Дыялекталогія беларускай мовы: Дапам. – Мн.: Вышэйшая школа, 2003. – 294 с. **9. Курцова В. М.** П. А. Бузук: Спроба лінгвістычнай геаграфіі беларускай мовы // Беларуская лінгвістыка. – Вып. 50 / НАН Беларусі. Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа; Рэдкал.: А. І. Падлужны (адк. рэд.) і інш. – Мн.: Беларуская навука, 2001. – С. 3–14. **10. Мартынаў В. У.** Пётр Апанасавіч Бузук (Да 100-годдзя з дня нараджэння) // Весці Акадэміі Навук Беларускай ССР. Серыя Грамадскіх Навук. – 1991. – № 6. – С. 114–117. **11. Маслова В. А.** Истоки праславянской фонологии: Учеб. пособие. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 480 с. **12. Півторак Г. П.** Формування і діалектна диференціація давньоруської мови: (Історико-фонетичний нарис) / АН УСРС. Ін-т мовознавства; Відп. ред. В. Г. Скляренко. – К.: Наук. думка, 1988. – 280 с. **13. Становішча** беларускай мовы сярод іншых славянскіх моваў // Працы Акадэм. канферэнцыі па рэформе беларускага правапісу і азбукі

(14–21 листопада 1926 г.). – Менск, 1927. – С. 75–114. **14. Супрун А. Я.** Стараславянская мова ў даследаваннях П. А. Бузука / А. Я. Супрун // Весці Акадэміі Навук Беларускай ССР. Серыя Грамадскіх Навук. – 1992. – № 2. – С. 117–120. **15. Цыхун Г. А.** Пятро Бузук і славістыка 20 – 30-х гадоў (штрыхі да навуковай біяграфіі) // Беларуская мова і мовазнаўства на рубяжы III тысячагоддзя: Матэрыялы навуковай канферэнцыі, прысвечанай 70-годдзю Інстытута мовазнаўства імя Якуба Коласа НАН Беларусі. – Мн.: Права і эканоміка, 2000. – С. 198–202.

У статті аналізуються погляди українського та білоруського мовознавця П. О. Бузука на походження слов'янських мов; показано, що дослідник виробив власну періодизацію історії мови, досліджував хронологічні та географічні аспекти мовних процесів. Наукова спадщина П. О. Бузука розглядається з позиції сучасних трактувань.

*Ключові слова:* передісторичний період, діалектні індоєвропейські явища, спільні балто-слов'янські явища, спільнослов'янські явища, діалектні слов'янські явища.

В статье анализируются взгляды украинского и белорусского лингвиста П. А. Бузука на происхождение славянских языков; показано, что ученый выработал собственную периодизацию истории языка, исследовал хронологические и географические аспекты языковых процессов. Научное наследие П. А. Бузука рассматривается с позиции современных трактовок.

*Ключевые слова:* доисторический период, диалектные индоевропейские явления, общие балто-славянские явления, общие славянские явления, диалектные славянские явления.

Linguistic ideas of Ukrainian and Byelorussian scholar P. O. Buzuk on the development of Slavonic languages are analyzed in the article; it is stated that the scientist worked out an original periodization of language history, studied chronological and geographical characteristics of linguistic phenomena. The chronological scheme of language processes of the prehistoric period is analyzed within the framework of modern interpretations.

*Key words:* prehistoric period, common Indo-European phenomena, common Baltic and Slavonic phenomena, common Slavonic phenomena, dialectal Slavonic phenomena.

УДК 811.111'373.43

**С. Н. Гришак, В. Ю. Стрельцова**

### **ЩОДО ПРОБЛЕМИ ВИЯВЛЕННЯ НЕОЛОГІЗМІВ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.**

Англійська мова, як і більшість інших мов світу, знаходиться у постійному розвитку. Зміни умов суспільства в цілому, зміни його соціального складу, динамізм сучасного життя, розвиток різноманітних сфер людського буття сприяли інтенсивному поповненню лексичного складу сучасної мови та пошуку нових засобів висловлювання.

Перед лінгвістами постало завдання дослідження нових слів, їх класифікації та сфери їх функціонування. Але до сьогодні в неології не вирішена проблема з терміном «неологізм».

Проблема вивчення неологізмів порушується в роботах Н. Биховець, С. Волкова, Ю. Волошина, Е. Дубенець, В. Заботкіної, О. Ребрій та ін.

У чому відмінність неологізмів від традиційних слів? Лексикологи вважають новими совами такі, що з'являються у мові після деякої певної часової межі, яка, в свою чергу, приймається за вихідну.

Однак можна спростувати такий підхід, якщо розглянути приклад появи слів, які у свій час на зорі космічної ери сприймалися як безперечно нові (*sputnik, spaceport, lunokhod*), та які наразі навряд чи вважаються такими. Ці приклади доводять, що будь-яке нове слово має якості неологізмів до тої пори, доки колективна мовна свідомість реагує на нього як на нове.

Існують різні точки зору на визначення поняття «неологізм». На думку О. Мешкова, неологізми це – слова будь-якого періоду, які є новими стосовно попереднього періоду; слова, які є новими для даного різновиду мови (літературної мови, діалекту тощо); нові значення слів (лексико-семантичні варіанти слова), і, навіть фразеологічні або усталені словосполучення слів; одиниці, що виникають із власних елементів даної мови [1, с. 11-19].

Серед різноманітних визначень терміну «неологізм» через свою точність і простоту привертає увагу визначення, яке надане В. Заботкіною: «Неологизм есть новое слово (устойчивое словосочетание слов), новое либо по форме, либо по содержанию (и по форме, и по содержанию)» [2, с. 17].

Щодо питання класифікації нових слів погляди різних дослідників-лінгвістів відрізняються, часом досить значно. Так, Ю. Волошин, а слід за ним Ю. Жлуктенко, поділяють нові слова на неологізми та лексичні новоутворення. Перший термін Ю. Волошин визначає як «вновь созданный синоним к уже имеющемуся слову для обозначения известного понятия и несущий определенные коннотативные оттенки, то есть сопутствующие семантические и стилистические нюансы слова, которые накладываются на его значение, а также слово в новом значении неосема». Лексичними новоутвореннями Ю. Волошин вважає «вновь созданные на материале родного языка в полном соответствии с существующими в языке словообразовательными моделями (реже заимствованными) слова или словосочетания, обозначающие новые, ранее неизвестные, не существовавшие понятия, предметы, отрасли науки, род занятий, новые профессии и т.д.» [3, с. 10].

На наш погляд, дана класифікація потребує деяких доповнень і уточнень. По-перше, навіть для загальної класифікації неологізмів вона недостатньо повна. По-друге, авторами включені неосеми (або

семантичні інновації) та транснамінації, які було б краще розглянути як окремі категорії нових слів, але не як власно неологізми.

В. Заботкіною була розроблена більш детальна класифікація:

- Фонологічні неологізми.
- Запозичення.
- Семантичні неологізми.
- Синтаксичні неологізми, які у свою чергу поділяються на:
  - а) морфологічні, що створюються шляхом словотворчих процесів на базі існуючих у мові знаків;
  - б) фразеологічні (словосполучення) [2, с. 19].

Л. Цурупа у своїй роботі [4], присвяченій аналізу нових УСНФХ (усталених словосполучень неофразеологічного характеру), поділяє неологізми на:

- Новоутворення.
- Транснамінативи.
- Семантичні неологізми.
- Запозичення.

Існують інші підходи щодо класифікації неологізмів. У даній статті ми використовуємо, на наш погляд, найбільш точну класифікацію, якої дотримуються такі дослідники, як В. Заботкіна, Л. Хахам [2; 5]. Відповідно до їх підходу, серед неологізмів можна виділити:

1. Власно неологізми, в яких новизна форми сполучається із змістовною новизною. Наприклад:

- *ufology* – вивчення невпізнаних літаючих об'єктів;
- *skateboard* – дошка для сухопутного серфінгу;
- **internet** - міжнародна комп'ютерна мережа.

2. Транснамінації, які поєднують новизну форми слова зі значенням, яке вже було передане іншою формою. Наприклад:

- *visagiste* – новий синонім до слів **cosmetician**, *beautician*;
- *sudser* – синонім словосполучення *soap opera*;
- *honcho* - розмовний синонім слова *boss*, уперше зареєстрований в американському англійському в 1947 році, але лише в середині 80-х став загальноновживаним;
- *vid* - недовгий відеофільм.

Транснамінації, які з'являються у мові з метою дати нову, більш емоційну назву предмету, що вже має нейтральне найменування, відображають тенденцію до вживання більш експресивних форм.

3. Семантичні іновації або переосмислення, в яких нове значення визначається формою, що вже існує в мові. Наприклад, відоме словосполучення *Christmas tree* набуло два нових значення:

а) білля, до якого додано різні пункти, що не мають до нього прямого відношення, і який, як правило, приймається в кінці сесії конгресу для полегшення прийняття цих додаткових пунктів (сам процес «просування» через конгрес такого білля набув назву **Christmas treeing**);

б) п'яниця.

Наведемо ще декілька прикладів. Метафоричний вираз *Trojan horse* був відомий в англійській мові і раніше (**Webster's Third New International Dictionary, 1961**) і визначався як людина, організація або фактор, що мають на меті підлив, розвалення існуючої установи.

У 80-ті роки цей вираз набув нового значення, більш вузького: комп'ютерна програма, навмисно створена для пошкодження комп'ютера, з яким вона використовується, і яка замаскована під звичайну програму. *Vaccine* – комп'ютерна програма, спеціально розроблена для боротьби з комп'ютерним вірусом.

При народженні семантичних інновацій можливі наступні варіанти:

1. Старі слова повністю змінюють своє значення, втрачаючи раніш існуюче; даний варіант мало поширений, бо архаїзація лексичних одиниць і їх випадіння із сфери використання – процес доволі тривалий.

2. У семантичній структурі слова з'являється ще один лексико-семантичний варіант зі збереженням усіх традиційних.

Деякі дослідники (В. Заботкіна та ін.) відмічають, що серед семантичних інновацій виявляється тенденція до утворення більш абстрактних лексико-семантичних варіантів слова, тобто переважає поширення значення; спеціалізація значень менш характерна для новоутворень останніх десятиріч. Можливо, в цілому така тенденція і має місце. Її наявність підтверджується шерогою прикладів.

Так, слово *mafia* поширило своє значення і на даний час визначає будь-яке таємне співтовариство, замкнуте коло, клан (наприклад, *literary mafia*). Прикметник *executive* – «у найвищому ступені розкішний» – також поширило своє значення. Ще зовсім недавно воно вживалося лише стосовно стиля життя представників ділових кіл (*business executives*); у теперішній час це розмежування практично зникло, і цей прикметник став визначати атрибути розкоші взагалі.

Однак аналіз найбільш нових лексикографічних видань, зокрема, **The Longman Register of New Words**, свідчить про те, що більшість семантичних інновацій демонструють у той чи іншій мірі виявлену спеціалізацію значень, або просто набувають нове значення, яке не є ні більш широким, ні більш вузьким. Наприклад:

- *Memorial* – добровільні пожертвування на пам'ять загиблої або померлої людини;
- *Set* – набір жартів і оповідань, які складають виступ актора комедійного жанра;
- *Dragons* – країни Східної Азії (Південна Корея, Сингапур, Гонконг, Тайвань).

Англійська мова – система динамічна, словарний запас якої постійно поповнюється новими лексичними одиницями та словосполученнями. Розвиток науки та техніки, перетворення у різних галузях суспільно-політичного, економічного та культурного життя

знаходить відображення у створенні нових слів. Неологізми пов'язані практично з усіма сторонами життя сучасного англомовного суспільства.

У даній статті ми намагалися виділити деякі сфери життєдіяльності суспільства, які під впливом комп'ютеризації в найбільшому ступені сприяють створенню нових слів.

Так, найбільшу кількість нових лексичних одиниць постійно надає розвиток **комп'ютерної техніки**. Дані неологізми Е. Дубенець поділяє на три семантичні групи:

1) Лексичні одиниці, що визначають типи комп'ютерів та їх структуру. Наприклад: *multi-user* – комп'ютер для декількох людей; *supercomputer* – суперкомп'ютер (комп'ютер, що проводить операції з дуже великою швидкістю та з великою кількістю даних); *neurocomputer* – нейрокомп'ютер, що виконує функції аналогічні функціям людського мозку, включаючи навіть здатність навчатися на основі раніше розв'язаних задач. Сам тип роботи такого компютера набув назву **neural network** або **neural net**.

2) Лексичні одиниці, які визначають типи мов ЕОМ, наприклад: *BASIC (Beginners' All-purpose Symbolic Instruction Code)* – «Бейсик», *Fortran (Formula Translation)* – «Фортран», *COBOL (Common Business Oriented Language)* – КОБОЛ, язык програмування для промислових і урядових установ.

3) Лексичні поняття, які визначають поняття, пов'язані з роботою на комп'ютерах. Наприклад: *liveware* – спеціалісти, що роблять на комп'ютерах; *conversation* – спілкування людини з комп'ютером; *computerization* – комп'ютеризація; *white room* – спеціальна стерильна кімната, яку використовують для збирання найбільш чутливих механізмів комп'ютерів; *window* – прямокутна площа на екрані із зображенням файлу або його частини; *back up* – переносити дані з диска (наприклад, на касету), звичайно з метою безпеки. До цієї групи можна включити і слова, пов'язані з різними видами поширених за останні роки комп'ютерних вірусів, тобто програм, що спеціально створені для знищення інших програм або самого комп'ютера (**electronic virus**, **phantom bug**, **logic bomb**, **Trojan horse** – окремі види таких програм; **antivirus**, **vaccine**, **killer disk** – програми, створені для боротьби з комп'ютерним вірусом) [6, с. 90].

Велику кількість неологізмів за останні роки сворено завдяки Мережі Інтернет, тезаурус якої постійно оновлюється та поширюється, що обумовлюється комунікативними змінами в суспільстві, розвитком новітніх технологій у різноманітних сферах життєдіяльності сучасного суспільства. Наприклад, *virtual reality* – віртуальна реальність, один з видів символічних реальностей, створений на основі комп'ютерної та некомп'ютерної техніки; *hacker* – хакер, програмист (звичайно комп'ютерної мережі) який займається пошуком взлому програм; *avatar* – аватар, «віртуальний персонаж», alter ego аматора пограти в кіберпросторові ігри та т.і. [7, с. 361-362].

Окрему нішу серед неологізмів займають лексичні одиниці, що визначають поняття, які безпосередньо не пов'язані з роботою на комп'ютерах, але відчули на собі вплив комп'ютерної техніки. Це такі сфери, як медицина, транспорт, різноманітні галузі науки та техніки, бізнес, мистецтво тощо.

Так, вплив комп'ютерної техніки на **біометрію** виявився через появу різноманітних засобів захисту, в яких використовується комп'ютерний аналіз біологічних параметрів людини: *biometric locks* – біометричні замки; *biometric security* – біометричний захист; *voice verification* – біометричний устрій, що розпізнає голос та т.і.

У **медицині** використання комп'ютерів відобразилося в появі наступних неологізмів: *telemonitory system* – апаратура, що дозволяє лікарю лікувати пацієнтів на відстані (розмов. *Buddy System*); *electronically monitor* – лікувати хворих на відстані за допомогою відповідної апаратури.

Комп'ютеризація не обійшла стороною і **діловий світ**, у результаті чого з'явилися такі новоутворення як EDI (*electronic data interchange*) – комп'ютеризована система відправки та отримання інформації про комерційні угоди через телефонний, супутниковий зв'язок; *SAEF (Stock Exchange Automatic Execution Facility)* – комп'ютерна система на Лондонській біржі, що оперує інформацією щодо невеликих операцій.

Поширення комп'ютерів у **побуті** сприяло появі цілої низки неологізмів: *telepost* – місце у домі, де знаходиться комп'ютер; *home banking* – комп'ютеризована система, що дозволяє клієнту здійснювати банківські операції через термінал, встановлений дома, *telemarketing* – практика продажу через телефон.

Вплив комп'ютерної техніки можна прослідкувати також і в літературі: *cyberpunk* – кіберпанк, жанр науково-фантастичної літератури, в якому відображено жорстоке суспільство майбутнього, де світ контролюється мережою комп'ютерів; *cyberspace* – (у творах кіберпанка) трьохмірний простір, який складається зі світової комп'ютерної мережі.

Комп'ютерна техніка значною мірою допомагає в роботі органів охорони правопорядку: *E-fit (Electronic Facial Identification Technique)* – електронна система конструювання фоторобота з окремих рис обличчя, варіанти яких покладені у пам'ять комп'ютера; *home parole* – система умовного звільнення з-під сторожі США, за якої умовно звільнений носить на носі або руці датчик, таким чином будь-яке його віддалення від дому чи іншого місця відразу фіксується та направляється в центральний комп'ютер спеціальним працівником, назва якого – *receiver-dialler*.

Комп'ютерна техніка впливає й на багато інших сфер життєдіяльності суспільства, сприяючи появі нових суспільних явищ, такі як *cyberphobia* – страх або вороже ставлення до комп'ютерів (людину, що побоюється комп'ютерів, називають *cyberphobic*).

Але вважаємо за потрібне зазначити, що втручаючись в різноманітні сфери життя, комп'ютеризація становить його невід'ємну частину. Тому неологізми, що з'являються у цій галузі, доволі швидко засвоюються носіями мови, через що набагато швидше втрачають відтінок новизни, чим ті неологізми, що з'являються в інших галузях.

Таким чином, враховуючи загальні тенденції розвитку англійської мови на сучасному етапі, на прикладі аналізу неологізмів, можна стверджувати, що здійснюється постійне кількісне поповнення словарного складу англійської мови новими лексичними одиницями та словосполученнями. Було виявлено, що найбільш сприятливою щодо створення нових слів можна вважати сферу комп'ютерного забезпечення життєдіяльності суспільства, яка призвела до появи великої кількості термінологічних неологізмів.

### Література

**1. Мешков О. Д.** Словообразование современного английского языка. – М.: Наука, 1984. **2. Заботкина В. И.** Новая лексика современного английского языка: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высшая школа, 1989. **3. Волошин Ю. К.** Новообразования и собственно неологизмы современного английского языка. // Опыт дифференциации новых слов. – М., 1971. **4. Цурупа Л. Ю.** Новые устойчивые словесные комплексы в современном английском языке. Автореф. дисс ... канд. филол. наук. – М., 1985. **5. Хахам Л. А.** Основные типы новообразований в современном английском языке и способы их перевода на русский язык: Автореф. дис ... канд. филол. наук. – М., 1970. **6. Дубенец Э. М.** Неологизмы в английском языке // Иностран. яз. в школе. – 1991. – № 6. – С. 90-92. **7. Компанцева Л. Ф.** Гендерные основы Интернет-коммуникации в постсоветском пространстве: Монография. – Луганск: Знание, 2004. **8. Auto Zohn.** The Longman Register of New Words. Special Edition / – М.: Longman. – «Русский язык», 1990. **9. Англо-русский словарь компьютерных терминов.** – М.: Б. И., 1994.

В статті розглянуто проблему вивчення неологізмів, надане визначення поняття, відображені сфери життєдіяльності англійського суспільства, пов'язані з комп'ютеризацією як засобом, що в найбільшому ступені сприяє появі нових слів.

*Ключові слова:* неологізм, лексичне новоутворення, класифікація неологізмів, комп'ютеризація, термінологічні неологізми.

В статье рассматривается проблема изучения неологизмов, дано определение понятия, отражены сферы жизнедеятельности английского общества, связанные с компьютеризацией, как средством, которое в наибольшей степени способствуют появлению новых слов.

*Ключевые слова:* неологизм, лексическое новообразование, классификация неологизмов, компьютеризация, терминологические неологизмы.

The article deals with the problem of studying neologism. The definition of this notion is revealed. The computers as the means of the appearance of new words has been



substantiated and the spheres of the English society life influenced by the computerization have been outlined.

*Key words:* neologism, lexical word formation, clasification of neologism, computerization, terminological neologisms.

УДК 81' 373: 811.112.2

**А. В. Гутникова**

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУР БЕЗАФФИКСНЫХ ДЕРИВАТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

*1. Введение.* Производные имена существительные и словообразовательные модели, действующие в области отглагольной деривации, являлись объектом исследования в основных трудах, посвященных словообразованию и исторической грамматике немецкого языка [1; 2; 3]. В большинстве грамматик, посвященных анализу словообразования средневерхненемецкого периода, безаффиксные производные описаны недостаточно полно [4; 5; 6; 7] и часто без учета семантической связи деривата с производящей основой – исходным глаголом (ИГ), также исследования безаффиксных производных не проводились и в сопоставительном плане.

Таким образом, отсутствуют работы с системным описанием безаффиксного способа именного словообразования в отдельные периоды истории немецкого языка, с выделением семантических и структурных типов производных на основе объемного эмпирического материала, а также с сопоставительным описанием этих отглагольных имен существительных (ОС) на двух синхронных срезах.

**Объектом исследования** в данной работе являются словообразовательные модели безаффиксного словопроизводства в средневерхненемецком (свн) и современном немецком языке, который для удобства именуется как нововержненемецкий язык (нвн). **Предметом исследования** выступают структура безаффиксных отглагольных имен существительных в сравниваемые периоды истории немецкого языка. **Целью** данной статьи является исследование структурных особенностей безаффиксных имен в указанные периоды истории немецкого языка, что позволит получить более точные данные о развитии именного безаффиксного словопроизводства в немецком языке.

**Материалом исследования** послужили исходные глаголы и производные имена существительные свн и нвн языка: выборка из «Средневерхненемецкого словаря» М. Лексера [8] составила 845 имен и 558 исходных глаголов; выборка производящих основ и безаффиксных дериватов в нвн период осуществлялась на основе «Большого словаря немецкого языка» под редакцией Г. Дроздовского [9], общее количество которых составило 1109 ОС и 622 глагольных основ.

## 2. Структурные признаки безаффиксных дериватов свн языка

2.1. *Отсутствие фонетических изменений в корне.* Без чередования гласных звуков в основе ИГ образуются свн 367 имен. Имена существительные с данным структурным признаком составляют 43,4% всего корпуса безаффиксных дериватов: *gestiften* ‘поддерживать’ – *die gestift* ‘поддержка’, *beginnen* ‘начинать’ – *daz beginn* ‘начало’, *înbîzen* ‘есть’ – *der înbîz* ‘еда’, *slingen* ‘глотать’ – *der slinc* ‘глоток’. Способ образования имен путем субстантивации корня презенса был характерен и для таких ранних периодов как общегерманский и древневерхненемецкий, а имена существительные относились к типу склонения с основой на *-a* [10, с. 15; 11, с. 25].

2.2. *Чередование гласных по аблауту.* Аблаут или чередование гласных в корне представляет собой общеиндоевропейское явление, унаследованное германскими языками как средство словоизменения и словообразования [см. 12; 13]. Словоизменительная функция аблаута широко применяется в древних языках при построении основных форм сильного глагола: гот. *niman* ‘брат’ – *nam* – *nētum* – *numans*; днв *loufen* ‘бежать’ – *lief* – *liofum* – *giloufan*. Чередование по аблауту в корнях сильных глаголов наблюдается и в отглагольном именном словообразовании без участия суффиксов: гот. *bairan* ‘нести, рожать’ – *baur* ‘сын’; днв *springan* ‘прыгать’ – *sprung* ‘прыжок’.

Варианты аблаута в именных образованиях соответствуют одной из основных форм исходного глагола, что делает их лексико-грамматическими омонимами [14, с. 100]. Кроме того, дериваты имеют различия в родовой характеристике: имена мужского и среднего рода являются сильными основами на *-a* и *-i*; производные женского рода относятся только к типу склонения на *-o*; т.е. на древнейших этапах развития германских языков изменение огласовки корня связано с присоединением основообразующего элемента, и противопоставление именных и глагольных основ может достигаться в германских языках путем сочетания аблаута с деривацией [см. 12, с. 40-41]. В средневерхненемецкий период с помощью аблаута в корне образуются 302 лексемы, где наиболее продуктивными являются следующие чередования: 1) *ie / î – u / û* (10,3%): *abeschîzen* ‘отстреливать’ – *der abeschuz* ‘отстрел’, *zuozîhen* ‘притягивать’ – *der zuozûc* ‘инстинкт’; 2) *î – i* (10%): *slîzen* ‘разрывать’ – *der sliz* ‘щель, трещина’, *abestrîchen* ‘стирать’ – *der abestrich* ‘уборка, смахивание’; 3) *ie / î – ô / o* (5,4%): *ûbezîhen* ‘нападать’ – *der ûberzôc* ‘нападение’, *besliezen* ‘заключать, заканчивать, постановлять’ – *der besloz* ‘замок, конец, указ’; 4) *i – a* (5,2%): *wiederklingen* ‘звучать’ – *der wiederklanc* ‘эхо’, *überswingen* ‘выходить из берегов’ – *der überswanc* ‘затопление’; 5) *ê / e – u* (4%): *ûzbrêchen* ‘выламывать’ – *der ûzbruch* ‘отлом’, *wiederbrêchen* ‘сломать, нарушить’ – *daz widerbruch* ‘потеря следа на охоте’; т.е. в деривационном процессе принимают участие качественный и количественный аблаут, а также его нулевая ступень.

2.3. *Аблаут и чередование согласных по закону Вернера.* Для 53 средневерхненемецких ОС характерны аблаут в корне и чередование согласных по закону Вернера: *umbezîhen* ‘объезжать’ – *der umbezôc* ‘объезд’, *aftersnîden* ‘клеветать, очернить’ – *der aftersnitt* ‘клевета’, *vürsnîden* ‘убирать урожай, срезать’ – *der vürsnitt* ‘уборка урожая’.

Дериваты с подобной структурой составляют в свн языке 6,2%. Количественный аблаут *î – i* сопровождается чередованием согласных *d – t* (1,2%), а для качественного аблаута (*î – o*, *î – u*) характерно чередование *h – g* (5,1%), что также происходит при образовании основных форм исходных глаголов.

2.4. *Аблаут ê-а и изменения в составе согласных.* Дериваты (48 ОС) от неправильных глаголов *gên* ‘идти’ и *stên* ‘стоять’, а также образованных от них префиксных глаголов, характеризуются аблаутом и изменением в количественном составе согласных корня. Данные ОС составляют в свн языке 5,7%: *begên* ‘идти, проходить, начинаться’ – *der begang* ‘начало’, *nachgên* ‘следовать’ – *der nachganc* ‘наследование, преемственность’, *zergên* ‘расходиться, разливаться’ – *der zerganc* ‘расхождение, разлив’. Подобные явления наблюдаются у ИГ при образовании корня претерита и причастия 2, что связано с чередованием назализованного и неназализованного вариантов корня [15, с. 166].

2.5. *Обратный умлаут.* Обратный умлаут развивается в южнонемецких диалектах двн и свн языка в результате ослабления или выпадения гласного *-i-* после удвоенных согласных или сочетания согласных звуков. Это явление действует в грамматической парадигме свн слабых глаголов (свн  *hoeren* ‘слушать’ – *hôrten* ‘слушали’, *fûeren* ‘вести’ – *fuorte* ‘вел’), что проецируется и на именное словообразование.

Анализ структуры исходных глаголов на обоих срезах показал, что они содержат сочетания *-rf-*, *-hg-*, *-ss-*, или древневерхненемецкий удвоенный согласный перешел в простой при количественном изменении гласного в корне (удлинение, дифтонгизация) в более поздние периоды развития немецкого языка: свн *andenken* ‘вспоминать’, *rûeren* ‘касаться, приводить в движение’, нвн *abführen* ‘уводить, увозить’, *auswählen* ‘выбирать’. Данное фонологическое явление наблюдается у 49 свн лексем (5,8%), где наиболее продуктивным является чередование *e – a* (36 ОС): *merken* ‘метить’ – *der marc* ‘знак, метка’, *zuosetzen* ‘добавлять’ – *der zuosatz* ‘добавка, помощник, дополнительные войска’, *nîderhengen* ‘повесить вниз, опустить’ – *der nîderhang* ‘положение головы’.

2.6. *Преломление.* Данное явление распространилось в западногерманских языках не ранее 1 в.н.э и представлено уже в древневерхненемецком языке как способ словоизменения и словообразования (двн *geban* ‘давать’ – *gibu, gibist, gibit* 1-3 л. ед.ч. наст., *tretan* ‘ступать, идти’ – *ther trit* ‘шаг’), поэтому время появления дериватов, отмеченных в основе чередованием *e > i*, можно датировать именно двн периодом. В свн языке было зафиксировано 25 имен с подобным структурным признаком (3%): *underbrechen* ‘прерывать’ – *der*

*underbrich* ‘прерывание’, *abetrêten* ‘отступать’ – *der abetritt* ‘отступление, отзыв’, *stechen* ‘резать, колоть’ – *der stich* ‘точка, укол, узел, обрывистое, покато место’.

2.7. *Чередование согласных.* В работе был отмечен один случай образования безаффиксного имени путем чередования согласных по закону Вернера без изменения гласных корня: *verlieren* ‘терять’ – *daz verlies* ‘потеря’.

### 3. Структура нвн deverбативов

3.1. *Отсутствие фонетических изменений в корне.* В современном немецком языке количество таких имен существительных составляет 41,7% от общего числа дериватов, что несколько ниже показателя свн периода (43,5%), например: *abstammen* ‘происходить’ – *der Abstamm* ‘происхождение’, *ausverkaufen* ‘распродавать’ – *der Ausverkauf* ‘распродажа’, *knicken* ‘надламывать’ – *der Knick* ‘надлом, изгиб, трещина, живая изгородь’, *schmelzen* ‘плавить, топить’ – *der Schmelz* ‘эмаль, глазурь, нежность, очарование’, *schichten* ‘укладывать друг на друга’ – *die Schicht* ‘слой, прослойка, шихта, смена’.

Основным отличием нвн системы словообразования от средневерхненемецкой является рост производительности слабых глаголов. Если в свн период они составляли 61% мотивирующих основ, то в современном немецком этот показатель возрастает до 78%. Это позволяет сделать вывод, что субстантивация корня без чередования гласных связана, в первую очередь, со слабыми глаголами, для которых нехарактерны фонологические изменения при образовании основных форм. Появление таких имен диктуется языковой компрессией, когда ограниченное количество элементов языка может выступать в различных синтаксических функциях вследствие замены их грамматических сем.

3.2. *ОС с аблаутом в корне.* В современном немецком языке количество аблаутированных производных превышает свн показатель (35,7%) и составляет 36,9% от общего количества ОС: *wachsen* ‘расти’ – *der Wuchs* ‘процесс роста, рост’, *fließen* ‘плыть’ – *das Floß* ‘плот’, *anbieten* ‘предлагать’ – *das Anbot* ‘предложение, цена, место работы, часть шахты’, *spritzen* ‘брызгать’ – *die Sprutz* ‘мелкий дождь, брызги, мокрый след’.

В нвн период наиболее полно представлены в количественном отношении имена с чередованием: 1) *i – u* (12,4%): *antrinken* ‘пить’ – *der Antrunk* ‘распитие, праздник’, *schinden* ‘сдирать шкуру’ – *der Schund* ‘дрянь, халтура, хлам, низкопробное чтиво, макулатура’; 2) *ei – i* (10,4%): *verbeißen* ‘раскусывать’ – *der Verbiß* ‘раскрывание почек растений’, *übergreifen* ‘распространяться, перебрасывать, охватывать’ – *der Übergriff* ‘превышение власти, злоупотребление (властью)’; 3) *e / i – u* (5,4%): *umwerfen* ‘оборачивать’ – *der Umwurf* ‘облегающая часть одежды’, *scheren* ‘стричь’ – *die Schur* ‘стрижка, настриг’; 4) *i – a* (3,4%): *einbinden* ‘обвязывать’ – *der Einband* ‘обложка печатных изданий’, *zwingen* ‘принуждать, заставлять’ – *der Zwang* ‘принуждение, давление, нажим,

насилие»; 5) *i – o* (2%): *schießen* ‘пуститься, устремиться, ринуться, броситься, быстро расти, вскочить, разрастись, распространиться’ – *der Schoß* ‘колени, лоно, чрево, таз, недра, пола, фалда, отпрыск, побег, росток’, *sprießen* ‘всходить, появляться, распускаться’ – *der Sproß* ‘побег, отросток, отпрыск, потомок, ветви (у оленьих рогов)’; что продолжает тенденции, действующие в свн языке, в котором также продуктивны данные чередования гласных в корне ИГ.

Сравнительный анализ показал, что аблаут глагольной основы при именном словообразовании, унаследованный немецким языком от общегерманского, увеличивает свою продуктивность как средство словообразования, а его варианты соответствуют германскому аблауту в основных формах сильного глагола. Очевидным является тот факт, что чередование *i – u* наблюдается в большинстве производных основ на обоих срезах (свн – 86 ОС, нвн – 137 ОС). Исходной базой для этих безаффиксных дериватов служат глаголы II и III классов (нвн *sieden* ‘кипятить’, *binden* ‘связывать’ *schiezen* ‘стрелять’), имеющие в основе германское чередование *i – a – ø – ø*.

3.3. *Обратный умлаут.* Данное фонологическое явление наблюдается у 6,5% производных нвн языка. Наиболее продуктивным средством выступает чередование *e – a* (свн – 4,3%, нвн – 4,4%): *auswählen* ‘выбирать’ – *die Auswahl* ‘выбор’, *betrügen* ‘обманывать’ – *der Betrug* ‘обман’, *rücken* ‘двигать, передвигать’ – *der Ruck* ‘толчок’, *rühren* ‘двигать, шевелить, мешать, помешивать’ – *die Ruhr* ‘дизентерия’.

Нововерхненемецкий корпус ОС с подобным структурным признаком увеличивается по сравнению со свн периодом (5,8%), и подобные количественные расхождения при сравнении двух периодов можно объяснить несколькими причинами: 1) в последующие за средневерхненемецким периоды возрастает количество суффиксных производных без фонетических изменений в основе, в то время как производные с обратным умлаутом устаревают и исчезают из употребления: свн *betruop* – нвн *das Betrübniß* ‘огорчение, печаль’, свн *bedurf* – нвн *das Bedürfnis* ‘потребность’; 2) современный словарь содержит общенемецкую лексику, поэтому в нем отсутствуют южнонемецкие варианты произношения с обратным умлаутом, в то же время, словарь М. Лексера основан на выборке из южно- и средненемецких текстов, что составляли основу свн языка.

3.4. *Аблаут e – a и изменения в составе согласных.* Количество нвн отглагольных производных, при образовании которых происходит чередование гласных по аблауту и количественное изменение согласных звуков, составляет 63 ОС, что больше по сравнению со свн языком в количественном отношении (свн – 48 ОС), но в процентном является равным: *ausgehen* ‘выходить’ – *der Ausgang* ‘выход, дверь, отверстие, смерть’, *aufstehen* ‘вставать, подниматься’ – *der Aufstand* ‘восстание’, *zugehen* ‘идти, направляться, приходить, сходиться’ – *der Zugang* ‘прибытие, вход, доступ, возможность, прирост’, *einstehen* ‘поступать на

службу' – *der Einstand* 'поступление на работу'. Подобное чередование гласных и согласных в основе ИГ является продуктивным только для неправильных глаголов и не наблюдается при образовании ОС от других морфологических типов исходных лексем.

3.5. *Аблаут и чередование согласных по закону Вернера.* Несколько снижается в нвн языке удельный вес производных (5,2%), отмеченных аблаутом и чередованием по закону Вернера (свн – 6,2%). Здесь действуют те же типы аблаута и чередования согласных, что и в средневерхненемецком языке. Наиболее продуктивным является чередование гласных *i – u*, которое сопровождается чередованием согласных *h – g* (свн – 5%, нвн – 3%): *beziehen* 'покрывать, занимать, получать, покупать' – *der Bezug* 'покрытие, покупка', *vorziehen* 'выезжать, вытягивать, задергивать, предпочитать' – *der Vorzug* 'предпочтение, преимущество, превосходство', *anschneiden* 'нарезать, надрезать' – *der Anschnitt* 'порез, разрез, ломоть, обрезанный край'.

3.6. *Преломление.* Современные словари фиксируют 44 производных (4%), которые входят в разряд имен мужского рода: *sich benehmen* 'вести себя' – *der Benimm* 'поведение', *übertreten* 'переходить' – *der Übertritt* 'переход, перемена', *zutreten* 'входить' – *der Zutritt* 'вход', *einstecken* 'укалывать, вставлять' – *der Einstich* 'место укола, фаза при прыжке с шестом'. Подобное увеличение корпуса безаффиксных ОС можно объяснить тем, что в средневерхненемецком языке отсутствовали единые орфографические правила (свн – 25 ОС). К тому же материалом для составления словаря М. Лексера служили тексты на средненемецких диалектах, в которых это чередование отсутствовало, что в по-видимому, не отражает реальный корпус производных с преломлением в средневерхненемецком языке.

4. *Выводы.* Продуктивным средством для второй модели на обоих срезах выступает изменение гласной корня (аблаут, обратный умлаут, преломление), где наибольшую продуктивность имеет аблаут. Количественное чередование по аблауту *i – u* (нулевая ступень) наблюдается в большинстве производных основ на обоих срезах, что создает омонимию свн девербатов с основой претерита множественного числа в свн языке.

#### Литература

1. **Henzen W.** Deutsche Wortbildung. – Tübingen: Niemeyer, 1965. – 314 S.
2. **Paul H.** Kurze deutsche Grammatik. – Tübingen: Niemeyer, 1962. – 500 S.
3. **Wilmanns W.** Deutsche Grammatik. Zweite Abteilung: Wortbildung. – Berlin – Leipzig: de Gruyter & Co, 1930. – 671 S.
4. **Hahn K. A.** Mittelhochdeutsche Grammatik. – Frankfurt a. M.: Brönnner, 1842. – 156 S.
5. **Hoffmann E.** Die althochdeutschen und mittelhochdeutschen Deverbativa mit ableitenden Suffixen: phil. Dis. – Breslau, 1921. – 180 S.
6. **Juge W. K.** Deutsche Grammatik. – Braunschweig: Westermann, 1963. – 270 S.
7. **Weinhold K.** Mittelhochdeutsche Grammatik. 2. Aufl. – Paderborn, 1923. – 604 S.
8. **Lexer M.** Mittelhochdeutsches

Handwörterbuch: In 3 Bdn. Reprografischer Nachdruck der Ausgabe, Leipzig 1872 – 1878. – Stuttgart: Hirzel, 1974. – 5538 S. **9. Duden.** Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: In 8 Bdn. 2. Aufl. / Unter Leitung von G. Drosdowski. – Mannheim – Wien – Zürich: Dudenverlag, 1995. – 4093 S. **10. Kluge F.** Abriss der deutschen Wortbildungslehre. 2. Aufl. – Halle (Saale): Niemeyer, 1925. – 109 S. **11. Paul H.** Über die Aufgaben der Wortbildungslehre // Wortbildung / Hrsg. von L. Lipka und H. Günther. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981. – S. 17-28. **12. Сравнительная** грамматика германских языков: В 5 т. / Ин-т языкознания АН СССР. – Т.4: Морфология. – М.: Наука, 1966. – 263 с. **13. Wegera K.-P.** Mittelhochdeutsche Grammatik und Sprachgeschichte // Deutsche Sprachgeschichte: Grundlagen, Methoden, Perspektiven. Festschrift für Johannes Erben zum 65. Geburtstag. – Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1990. – 103-113 S. **14. Meinecke E.** Abstraktbildungen im Althochdeutschen. Wege zu ihrer Erschliessung. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1987. – 189 S. **15. Wellmann H.** Die Wortbildung in Duden // Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / Hrsg. von G. Drosdowski. – Mannheim – Wien – Zürich: Dudenverlag, 1995. – S. 339-539.

У статті досліджуються структурні особливості віддієслівних іменників у діахронічному аспекті. Дослідження проводиться на матеріалі двох синхронних шарів: давньовірхньонімецької та нововірхньонімецької мови із наступним порівняльним аналізом кількісних даних. Це дозволяє виділити основні структурні типи безафіксних дериватів, а також продуктивність звукових чергувань, які відбуваються у корені вихідного дієслова у процесі його субстантивації.

*Ключові слова:* структурні особливості, віддієслівна деривація, чергування звуків у корені, безафіксне словотворення, вихідне слов о.

В статье рассматриваются структурные особенности отглагольных имен существительных в диахроническом аспекте. Исследование проводится на материале двух синхронных срезов: средневерхненемецкого и нововержненемецкого языка, с последующим сопоставительным анализом полученных количественных данных. Это позволяет определить основные структурные типы отглагольных дериватов, а также продуктивность различного рода чередований, которые происходят в производящей основе в процессе безаффиксного словопроизводства.

*Ключевые слова:* структурные особенности, отглагольная деривация, чередования в корне, безаффиксное словопроизводство, производящая основа.

In the present article the structural peculiarities of verbal nouns are considered in diachronical aspect. The research is done on the basis of two synchronic levels: Middlehighgerman and Newlyhighgerman with the comparative analysis of data obtained. It allows defining main structural types of verbal derivatives and also productivity of various alternations which occur in producing stem in the process of non-affix word-formation.

*Key words:* structural peculiarities, verbal derivation, root alternation, non-affix word-formation, producing stem.

**С. В. Дегтярьова, О. М. Махтєєва**

**АКАДЕМІК А. КРИМСЬКИЙ – ДОСЛІДНИК ІСТОРІЇ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Нинішнього року 15 січня наукова громадськість світу відзначила 137 років від дня народження Агатангела Кримського – видатної особистості зі всебічною обдарованістю, особливо філологічною. А. Кримський був славетним поліглотом свого часу, він знав понад сто мов. Саме через своє велике бажання вивчати мови різних народів світу вчений мав змогу робити досконалі й бездоганні переклади з арабської, персо-гаджицької, турецької, грецької, англійської, німецької, французької та інших мов.

Перу Кримського належить більше тисячі наукових праць із семітології, історії ісламу, історії й літератури арабів, персів, турків, грузинів та інших народів.

У численних працях учений ґрунтовно досліджував українську мову. Талант лінгвіста гармонійно поєднувався в ньому з винятковою працьовитістю. Понад п'яти десятків його книг, сотні статей, рецензій, заміток з україністики побачив світ.

У той час, як у багатьох країнах світу про Кримського лунала гучна слава, на Батьківщині про нього майже нічого не знали. Більшовицький режим просто приховував його ім'я від співвітчизників ученого, це ж були «сталінські часи» страшних репресій, які знищили буквально весь цвіт української інтелігенції. Зараз повертається А. Кримський разом з багатьма іншими діячами науки й культури, знову відроджується для українців, заради яких жив і працював. Він же був одним із засновників Української Академії наук, протягом 1918-1928 рр. займав посаду неодмінного секретаря УАН-ВУАН, брав участь у зберіганні й розбудові Академії в наступні роки. З березня 1922 року по 1930 рік працював головою Історично-філологічного відділу УАН. У 20-х роках Кримський був основним організатором і керівником в Академії наук і взагалі в Україні. Він очолював у цей час Інститут української наукової мови, постійну комісію для складання Словника української мови, кабінет арабо-іранської філології, брав участь у роботі Державної правописної комісії. Велика заслуга А.Кримського також полягає в організації бібліотеки УАН. Диву даєшся: невже все це спроможна була створити одна людина, тяжко хвора на астму, сердечну недугу, майже повністю сліпа? А якщо додати, що Кримський і дня не міг прожити без поезії і дня, то диву немає меж. Ім'я українського академіка Агатангела Кримського в 1970 році внесено в затверджений XVI сесією Генеральної Асамблеї Юнеско перелік видатних подій і діячів для відзначення в усьому світі. Хоча Кримського реабілітовано посмертно 2 травня 1957



року, і досі лишаються в рукописах численні твори вченого, а його наукова спадщина не зазнала ще повного дослідження.

Природне мовне чуття, наукова інтуїція, вміння точно й образно висловити думку зумовили довіру не лише сучасників при визнанні А. Кримського одним з найвизначніших філологів – поліглотів, але й високу оцінку його наукового таланту. «Професор Кримський – відмінний знавець сучасної малоруської мови в її наріччях», – слушно заявляє академік О. О. Шахматов [1, с. 42]. А ось яку оцінку дав діяльності А. Кримського академік Б. Є. Патон: «Академік Кримський був зразком такого вченого, який уміло поєднував професійну дослідницьку наукову працю з великою організаторською діяльністю. Адже поряд із виконанням своїх численних обов'язків він створив понад 1000 наукових праць, знав десятки іноземних мов. Він був палким патріотом у науку й культуру нашої багатонаціональної Батьківщини, у світову цивілізацію» [2, с. 8].

В україністику Кримського завів найперше спір із О. Соболевським про підновлену погодинську гіпотезу. Так, у 1898-1899 рр. у журналі «Киевская старина» він опублікував досить докладне дослідження «Филология и погодинская гипотеза. Дает ли филология малейшие основания поддерживать гипотезу г. Погодина и г. Соболевского о галицко-волынском происхождении малорусов?» [3]. Великий фактичний матеріал з писаних пам'яток та живих народних джерел цієї праці спростовує шовіністичну теорію Погодіна й Соболевського. Останні стверджували, що до татарського нашестя в середині XIII століття на Київщині (історичній) нібито проживали росіяни, які під час навали Батия відійшли на північ, а вже в пізніші часи, після відходу монголів, спустошену й незаселену Київщину зайняли українці, вихідці з Галичини й Волині. А. Ю. Кримський аргументовано довів штучність цієї теорії – гіпотези. Підтасовування мовних явищ у політичне русло «собираателей земель» спонукало вченого до написання низки фундаментальних праць: «Українська мова, звідкіля вона взялася і як розвивалася», «Наша язикова скрута та спосіб зарадити лихові», «Древнекиевский говор», «Нарис історії українського правопису до 1927 року» та інші. Усупереч твердженням про спільне походження спільнослов'янських мов, що ґрунтувалися передусім на церковнослов'янських текстах. Кримський довів, що українська мова – древня гілка індо-іранського дерева, що має живе народне коріння, а російська – угро-фінського походження. «Найстаріша наша літературна мова, – писав він, – не була жива українська мова, це була мова церковнослов'янська, староболгарська: разом з християнством до нас прийшла церковнослов'янська література з її чужою для нас мовою, з її чужим для нас церковнослов'янським правописом. І цей факт одбився в дальшій історії нашого правопису. Жива наша стара мова вдиралася в літературну церковнослов'янщину і змінювала потроху чужий правопис так, щоб він був легший для нашої людності [4, с. 283]. Методичне

насаджування думки про спільну для східних слов'ян прамову, що ґрунтувалася на старослов'янському книжковому матеріалі, продовжувало об'єднувати прибічників швидкого злиття мов у всіх культурно-ідеологічних аспектах. А. Кримський протистояв цій ідеологічній навалі. Своїми науковими аргументами вчений спростував штучно вигадану ідею про «колиску трьох братніх народів», а отже, і трьох братніх мов. Він стверджував у своїх дослідженнях, що українська мова мала власну історію і не залежала від «великоруського язика». Періодизації розвитку української мови присвячено розвідку «Українська мова, звідкіля вона взялася і як розвивалася»[5].

Академік Кримський в історії української мови виділяв три етапи:

- 1) VI – IX ст. – виникнення мови (етап, не засвідчений пам'ятками);
- 2) X – XI ст. – мова літописної Київської великокнязівської держави (етап, засвідчений Київським Ізборником 1073 року, Словами Григорія Богослова XI ст.);
- 3) XI – XIV ст. – етап становлення й найбільшого розвитку й розквіту української мови (Богословіє Дамаскіна).

З метою збагнути глибину наукових досліджень Кримського в галузі історії української мови розглянемо детальніше ці етапи. Достовірну історію української мови доводиться починати аж з X століття, бо написаних раніше пам'яток ми не маємо. Найдавніші, котрі до нас дійшли, це такі: з Київщини – Ізборник Святослава 1073 та 1076 рр., Синайський патерик XI ст., житійний Успенський збірник XII ст., Богословіє Івана Дамаскіна XII ст., Студійський устав 1193 року, Златоустрій XII ст., з Чернігщини – Румянцівська ліствиця XII ст.; з Волині – уривки Турівського Євангелія XI ст., Слова Григорія Богослова XI ст. та інші.

Писано ці книги чужою церковнослов'янською мовою. Тільки літописці Київської Русі робили помилки в дусі своєї живої мови й через це ми з-побіч церковнослов'янської кори виловлюємо загальні риси мови, якою розмовляли в Київській державі, у якій можна пізнати прямого предка української мови. Найголовніші ознаки цієї мови, зафіксовані пам'ятками:

- поплутання звуків **ы** та **и**: **глаголетсы** замість **глаголетси**, **неправди** замість **неправды** (Слова Григорія Богослова);
- поява звука **і** із старого дифтонга **ѣ** (**іе**): **нимая** замість **нѣмая** (Київський Ізборник 1073);
- поява замість **е** букви **я** та **о**: **жития** замість **житиє**, **чоловіка** замість **человієка**;
- вираження минулого часу не лише дієприкметником на **-ль**, але й дієприкметником на **-вь**: **онъ даль єсть**= **он дав єсть**;
- використання безсуб'єктних речень на зразок сьочасного українського **його вбито: имъ же є поручено строй-тъ – ті,що їм доручено той лад.**

Найголовніший етап становлення української мови припадає на XI-XIV ст. Цей період характеризується насамперед занепадом глухих

звуків **ъ** та **ь**. Занепад їх полягав у тому, що глухі **ъ** та **ь**, які раніше мали свою окрему цілоскладову вимову, почали в одних випадках замінятися чистими **о** та **е**, а в інших випадках – цілком зникали й переставали творити окремий склад. А поруч з цим – двоскладове сполучення **ои** (так само, як і **аи**, **уи** і т.п.) обертається в звук **и**, що перестав бути окремим складом.

Занепад зредукованих звуків сприяв появі серйозних змін у мові. Так відбувся перехід сполучення **-ль** (чи то **-ъл -**) в **-ов -**: **вовк** із **влькъ**. Також з'явилася заміна довгота. Подовжувалися корінні звуки **о,е**, котрі стояли перед тим складом, де зникали **ъ** та **ь** або де **и** скорочувався в **й**: замість **шестъ**, **ледъ**, **конъ** з'явилися **шеєсть**, **леод**, **коонъ**. Оці подовжені **о** та **е** швидко порозкладалися на дифтонги **іе**, **уо**, які легко перейшли в монофтонг **и**: **шисть**. Інші дифтонги **юо**, **уо**, **уи**, **юи** теж перейшли в монофтонгове **і**: **люид**→**лід**, **куинь**→**кінь**.

А. Ю. Кримський уважав, що саме мова XIVст., у тих своїх говірках, які тоді встигли розвинутися найбільше, уже й була українська мова.

Видатному вченому також належить заслуга створення першої синтетичної праці з історичної граматики української мови – «Украинская грамматика». Хоча деякі послідовники науковця вважали, що ця праця не має чіткого плану й послідовності матеріалу, вона є вагомим внеском до скарбниці вітчизняної науки й славістики в цілому. Протягом довгого часу «Украинская грамматика» Кримського (разом із відомою книгою П. Житецького «Очерки звуковой истории малорусского наречия» – К., 1876) була основним посібником з історичної граматики української мови. Наукового значення не втратила вона й сьогодні.

Багато зробив А. Кримський у справі нормалізації української літературної мови. Про літературну українську мову та науковість фонетичного правопису вчений писав уже в кінці XIX та на початку XXст., зокрема в статтях «Літературні замітки», «Про нашу літературну мову», «Про наочність наукової правописі» та ін. А. Кримський брав найактивнішу участь у підготовці й впровадженні академічних «Найголовніших правил українського правопису» (К., 1921), які були офіційним правописним кодексом фактично аж до появи нового правопису 1928 року. Саме в той час, коли Кримський почав робити все для України і її мови, в Академії наук починаються страшні інтриги, «виникає» ідея реорганізувати Інститут українського мовознавства в Інститут національних меншин, підробляються документи. Ось що читаємо з цього приводу в листі В. Липського до вченого від 19 березня 1923 року: «Вчора я підписав папірець, підписаний і вами – з проханням про звільнення П.Лозієва з-під арешту... У зв'язку з цим папером виникає інше питання. Не знаю, чи відомо вам, що мені відомо, що ваш підпис є на таких паперах, які ви і ввічі не бачили» [6, с. 165].

Ще страшнішим було втручання втручання шовіністів у процес створення Російсько-українського словника, де вони докладали всіх зусиль, аби максимально наблизити український правопис до російського, калькувати лексику, спотворюючи цим національне обличчя нашої мови.

Усі праці Агатангела Кримського, присвячені українській мові, зазнали нещадних гонінь у постишевсько-ежовську добу. А самого вченого, хоч і не надовго, врятувала тюркологія від долі тодішніх інших українців... Але доля репресованих колег його таки настигла в серпні 1941 р. з евакуацією Києва. По вченого, що проживав у той час з сестрою у Звенигородці, приїхала евакуаційна команда НКВД, щоб його по волі чи по неволі забрати з собою. З того часу мовчання про нього як про письменника й вченого протривало аж до 1960 року. Ще в першій післясталінській статті про Кримського О. Килимник у журналі «Вітчизна» написав лаконічно: «...помер А. Ю. К. у серпні 1941 р...» [6, с. 164]. Тоді ж розійшлася чутка, що Кримський загинув у концтаборі в північному Казахстані... Була людина й не стало людини... Скільки таких жорстоких, просто диких прикладів знаємо з історії нашої України. І чи робимо ми висновки зі свого власного гіркого історичного досвіду? Як можна було не знати вченого світового рівня, працями й дослідженнями якого пишалися науковці Франції, Англії, Німеччини, Угорщини, Словаччини, країн Сходу! Соромно й боляче таке визнавати.

А. Ю. Кримський – не єдиний великий українець, якого спіткало забуття власної країни, заради якої він загинув. Його наукова й творча діяльність ще й до наших днів залишається не повністю вивченою й пізнаною. Наукові й літературні скарби Кримського чекають на своїх дослідників.

### Література

1. Андрос Є. Буття української людини у світі: антропокультурні параметри осмислення // Освіта і управління. – 2002. – № 2. – С. 25–38.
2. Білодід О. А. Ю. Кримський (1871–1942) // Українське мовознавство: Між від. Наук зб. – Вип. 19. – К., 1992.
3. Кримський А. Филологія и погодинська гіпотеза // Кримський А. Ю. Твори: У 5-и т. – К., 1973. – Т. 3. – С. 23–117.
4. Кримський А. Нарис історії українського правопису до 1927 року // А. Кримський. Твори: У 5-и т. – К., 1973. – Т. 3. – С. 283–301.
5. Кримський А. Українська мова, звідкіля вона взялася і як розвивалася // А. Кримський. Твори: У 5-и т. – К., 1973. – Т. 3. – С. 283–301.
6. Килимник О. Агатангел Юхимович Кримський: До 90-річчя з дня народження // Вітчизна. – 1961. – січень. – С. 163–173.

Стаття розкриває мовний феномен особистості академіка А. Кримського через гармонійне поєднання таланту лінгвіста з його працьовитістю. Він є автором понад п'ятидесяти книг, сотень статей, присвячених українській філології. Кримський довів. Що українська мова – древня гілка індо-іранського дерева зі своїм живим корінням і виділив три етапи в її історії: 1 етап – VI – IX ст.; 2 етап – X – XI ст.; 3 етап – XI – XIV ст.

*Ключові слова:* мовна особистість, зредуковані звуки, дифтонги, правописний кодекс.

Статья раскрывает языковой феномен личности академика А. Крымского посредством гармонического слияния таланта лингвиста с его работоспособностью. Он является автором более, чем пятидесяти книг, сотен статей по украинской филологии. Крымский доказал, что украинский язык – древняя ветвь индо-иранского дерева со своими живыми корнями и выделил в истории его развития три этапа: 1 этап – VI – IXст.; 2 этап – X – XIст.; 3 этап – XI – XIVст.

*Ключевые слова:* языковая личность, редуцированные звуки, дифтонги, кодекс правописания.

The article depicts the language phenomenon of academician A. Krimsky personality by means of harmonic connection of the linguist talent and his hard-working. He is the author of more than fifty books, hundreds of articles devoted to the ukrainian philology. Krimsky proved the Ukrainian language is an ancient branch of indian-iranian tree with its alive roots. He also picked out three periods of its history: 1period – VI – IX c.; 2 period – X – XI c.; 3 period – XI – XIVc.

*Key words:* lingual personality, reduced sounds, diphtongs, spelling code.

УДК 81'1: 821.161.2

**А. С. Зеленько**

### **ПРО ЛІНГВІСТИЧНУ ПАРАДИГМУ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНУ ЛІНГВІСТИКУ В УКРАЇНІСТИЦІ**

Невизначеність ідеологічна, політична, економічна зумовлюють невизначеність морально-етичну, культурну, а відповідно й невизначеність у науці у цілому, мовознавстві зокрема.

Автор розвідки немає наміру аналізувати ситуацію у повному обсязі й давати потрібні рекомендації, а започатковує розмову про стан і перспективи розвитку україністики, усвідомлюючи, що позитивні перспективи у мовознавстві й негативи на сучасному етапі визначатимуться уже названими сферами. По-серйозному про все це мають вести мову фахівці академічних галузевих інститутів, виходячи з усвідомлення їх ролі як центральних установ у функціонуванні галузі. Адже лише нині після півтора десятка років суверенності Президент України оголосив, що на засіданні новоствореного Парламенту має намір виступити, щоб, нарешті, визначити пріоритети держави, її перспективи.

Недостатня робота відділів академічних лінгвістичних установ й не завжди кваліфікована й ефективна робота науковців регіональних вузів пояснюється слабкістю коригуючого центру в особі відділу загального мовознавства, а точніше – теоретичного мовознавства. Сучасний стан і перспективи фундаментального мовознавства поки що великої надії не вселяють. Зрозуміло, якщо академічні наукові установи

будуть і надалі функціонувати, то на це мають зважати керівники відділу і керівництва відповідних установ.

Про недооцінку координуючої методологічної ролі відділу свідчить хоча б відсутність методологічних форумів мовознавців протягом останніх двох десятиліть. Не хто інший, як відділ загального мовознавства має давати рекомендації щодо структурної реорганізації академічних установ.

На жаль, поки що інтеграційний характер сучасної науки, особливо фундаментальної, аж ніяк не позначився на структурі мовознавчих установ Академії наук. Змушені звернути увагу лінгвістичного загалу на організаційну неукомплектованість академічних установ, бо відсутні в Інституті мовознавства відділи психо-, етнолінгвістики, недостатню активність соціолінгвістики, без яких повноцінний розвиток фундаментального українського мовознавства неможливий. Відсутність двох перших чи недостатня робота відділу соціолінгвістики даються взнаки, про що свідчить некоректне формулювання відповідної статті в Конституції України, де йдеться про державну мову. Лише необізнаністю законодавців, авторів відповідної статті з основами соціолінгвістики можна пояснити те, що в ній утверджується як державна абстрактна українська мова (представлена як родове поняття формами сучасної української літературної мови, говорами, жаргонами, розмовно-побутовим мовленням, просторіччям), а не сучасна українська літературна мова. Поки що соціолінгвістичні дослідження компенсуються несистемною роботою працівників академічних лінгвістичних установ й концентруються навколо питання про утвердження сучасної української літературної мови у зв'язку з намаганнями проросійських політиків надати статус другої державної російській мові. Проблематика етнолінгвістики розв'язується зусиллями науковців регіонів під керівництвом завідуючого відділу діалектології. Це сприятиме, безумовно, піднесенню науково-теоретичного рівня діалектологічних досліджень.

На жаль, об'єктивні чинники на даному етапі ускладнюються суб'єктивними, що ми й констатуємо стосовно уже складеної академічної групи функціональної граматики. Так, вбачаємо абсурдним функціонування успадкованого від тоталітарної системи контролюючої експертної ради ВАКУ, ядро якої становить група науковців відділу теорії фонетики й граматики. Вона уособлює одну лінгвістичну парадигму.

Повторимо, що ми не обирали для аналізу якісь мовознавчі підрозділи академічних установ АН України. Побіжно зачіпаємо відділи загального й слов'янського мовознавства, фонетики й граматики української мови, лексикографії, діалектології, працівники яких зробили й роблять значний внесок в україністику, підготували численні роботи, відомі в Україні й за рубежом.

Маємо відзначити, що монополія не та справ, що завжди себе виправдовує. Тим більше виявилось, що й монополісти, про яких ми ведемо мову, не позбавлені недоліків.

Функціональна теоретична граматики, функціональна лінгвістика у цілому природно породила й стала теоретичним фундаментом сучасної корпускулярної лінгвістики, отже, подовжила себе в україністиці у корпускулярній лінгвістиці. На жаль, початковий етап у її формуванні з великими грантами і значним кількісним зростанням співробітників відповідного наукового центру академічної наукової установи змінився погіршенням матеріального забезпечення на тлі незмінюваного настороженого відношення до відповідного мовно-інформаційного центру і його організатора. Безперечно, розуміння справжньої ролі й місця названого напрямку у системі українського мовознавства має стати запорукою його оптимального функціонування. Останнім же часом численні кандидатські дисертації, керовані українськими функціоналістами аспірантів і здобувачів поза зв'язком їх виконавців з іншими парадигмами мало що додають до вже зробленого їх керівниками. Ускладнює справу те, що нині порушуються наукові принципи спадкоємності: не завжди докторські дисертації розв'язують важливі загальнотеоретичні проблеми, а кандидатські (яких буває понад десяток у керівника-науковця) – не розв'язують якоесь конкретне питання цієї загальнотеоретичної проблеми.

На жаль, теоретики-функціоналісти не уникли суперечностей: йдеться, зокрема, про те, що функціоналісти виявляють питання, користуючись поняттями-термінами на позначення назв лексико-граматичних розрядів слів, вони абсолютизують синтаксичний аспект граматичних досліджень. Усупереч русистам вони відносять слова категорії стани, модальні слова до прислівників, пропагуючи категорію предиката замість присудка.

Недоліком сучасної української функціональної лінгвістики кваліфікуємо й небажання й нездатність вийти за межі принципів функціональної парадигми.

Неминуче звернення функціоналістів до когнітивістів чи хоча б залучення й збагачення принципів когнітивної лінгвістики функціональною відбувається надто повільно й невпевнено. На жаль, на перешкоді природного процесу постав суб'єктивний чинник – позиція українських функціоналістів-граматистів. У даному разі змушені згадати випадок з неприйняттям одної з дисертаційних робіт, присвячених конотативному компоненту значення.

Логічно було б сподіватись, що науковці – керівники усвідомлюють кінцеву мету своїх студій і бачать проміжні етапи її розв'язки. Але не віриться, що, монополізуючи у своїх руках весь спектр лінгвістичних досліджень в україністиці через експертну раду ВАКУ України, вони бачать кінцеву й проміжну мету функціональної лінгвістики, що вже трансформувалася у когнітивну.

Уже згадані невдалі спроби І. В. Мельчука, Ю. М. Караулова хай будуть серйозними застереженням войовничим лінгвістичним монополістам.

Певні ж, що кінцевим орієнтиром функціоналістів, як і їх попередників – структуралістів, у кінці ХХ ст. стали розв'язання проблеми автоматичного перекладу, як описова парадигма у свій час була орієнтована на виформування буквено-звукового письма. Але якщо перші завдання розв'язали, хоч на це потрібні були століття й тисячоліття, то розв'язок другими поки що сприймається підсвідомо. Про труднощі й тривалість розв'язку лінгвістичної проблеми ними попереджає двохтисячолітнє усвідомлення соціально-диференціальної сутності фонему як звука мови, що розрізняє морфеми і слова. Це було сприйняте при укладанні буквено-звукового письма давніми греками; усвідомлено сприйняли фонему структуралісти-функціоналісти у ХХ ст.

Проміжною віхою у функціоналістів, мабуть, має вважатися укладання спершу тематичного семантичного автоматизованого лексичного, а вже потім і граматичного словника. На жаль, учорашніми традиціоналістами-лінгвістами, що приєдналися до структуралістів, укладання тематичного словника тлумачиться все ще підсвідомо. До речі, стало відомим, що передбачається укладання тлумачного тематичного семантичного автоматизованого словника української мови.

Зауважуємо, що кінцева мета навіть у приблизному варіанті у представників когнітивної лінгвістики недосяжна, бо це засвідчила невдала спроба формалістів як зарубіжних структуралістів – американських дескриптивістів та датських глосемантиків, так і російських учених з групи І. А. Мельчука. Так, невдалим виявився й експеримент русистів під керівництвом колишнього директора Інституту російської мови АН СРСР Ю. М. Караулова укласти автоматизований семантичний словник російської мови.

Отже, на тлі щойно сказаного стає зрозумілим, що нинішні україністи-функціоналісти не уникли ряду помилок у пропагуванні своєї лінгвістичної парадигми, а значить вони не можуть бути єдиними контролерами-судьями багатогранного щодо функціонування парадигм логічного процесу. Саме на цій підставі нами сприймається гасло-запитання В. В. Левицького «Куди ми йдемо?» й трансформується в інше: «Куди ми прийшли?».

Їх фактична нездатність за умови засилля в україністиці через експертну раду Вищої атестаційної комісії набувають негативного значення, спотворюючи об'єктивну еволюцію українського мовознавства. На жаль, ця адміністративно-наукова група не усвідомлює тої шкоди, яку вона завдає україністиці. Це шкідливо не лише стосовно тих хто готується стати науковцем, але й науковців вищої кваліфікації, бо наука не стоїть на місці й вимагає постійного розвитку, а застигли у своєму зростанні науковці стають перешкодою для її подальшого просування. Скажімо, сформована нині українська граматична школа,



започаткована І. Р. Вихованцем і представлена значною групою фахівців у центрі і певною мірою у регіонах, утверджуючи в україністиці функціональну парадигму, нині поза суб'єктивне бажання стала штучною перешкодою для повноцінного розвитку галузі.

Відзначені нами об'єктивні й суб'єктивні умови у становленні і розвитку українського мовознавства уже позначилися на підготовці наукового резерву. Стан справ тут не дуже налаштовує на оптимізм і ситуація далеко не позитивна. У нинішній ситуації невизначеності у державі підготовка науковців не засвідчує діалектику переходу кількості у якість – як стосовно рівня одного фахівця, так і стосовно їх загальної кількості.

Якщо стосовно тих галузей, де превалюють польовий збір фактичного матеріалу й первинна його систематизація, це може бути зрозумілим, то стосовно інших, де теоретичне осмислення уже досягло значного рівня, аж ніяк не бажане й надлишкове, перетворюючись у формальну самоціль – підготовку псевдонауковців вузів. Напіваматорські діалектологічні дослідження, орієнтовані на підготовку матеріалів до регіональних атласів, можуть хіба що умовно кваліфікуватися як кандидатські дисертації. Зрозуміло, це сучасна лінгвістична підготовка, на відміну від дореволюційної з класичною гімназією та історико-філологічним факультетом класичного університету не дають змоги підготувати теоретика-мовознавця, бо орієнтовані на модульно-рейтингові скорочені курси філологічних спеціальностей класичних та педагогічних університетів не дають належну фахову підготовку.

Безперечно, пониження фахової підготовки теоретиків-філологів по низхідній пояснюється системою сучасної філологічної освіти.

Хіба можна не помічати, що на філологічних факультетах сучасних університетів (навіть не з учорашніх педагогічних чи машинобудівельних інститутів) курси праслов'янської чи індоєвропейської прамов дореволюційних класичних університетів нині нерівноцінно замінені короткими примітивними курсами порівняльної граматики української та російської мов. Нинішня ситуація у теорії українського мовознавства трансформує філологічні установи у ремісничі цехи по підготовці посередніх кандидатів для фіктивного заповнення ними вакантних викладацьких місць на псевдонауковогалузевих кафедрах регіональних вузів. Зрозуміло, це краще, якби замість них взяли кандидатів педагогічних наук.

У соціально диференційованій сучасній Україні некритично сприйнята антифілологічна тоталітарна зрівнялівка. Соціальна диференціація має супроводитися галузевою. Адже підготовка теоретика-науковця, управлінця вищого рівня й учителя, лікаря, інженера тощо вимагають різного рівня підготовки у вузі і школі, як і їх відбору. Нинішня ж комерціалізація освіти узаконила механічно спадково сприйняту від тоталітарного етапу примітивну вузівську й шкільну

зрівнялівку й стала серйозною перешкодою для якісної диференціації фахівців вищої кваліфікації. Змушені визнати, що пониження престижності працівників науки, особливо у гуманітарних сферах, призвело до фактичного пониження рівня підготовки кандидатських і докторських дисертацій. Цьому сприяв небачений раніше попит в умовах гіпертрофовано зростаючої кількості різного типу університетів. Отже, наведення порядку в організації й функціонуванні вузів стане першою умовою підвищення вимог до керівників-науковців і керованих ними фахівців.

Якщо знешкодити об'єктивні чинники – справа віддаленого майбутнього, то усунути негативи суб'єктивних можна й доцільно. І в даному випадку своєю розвідкою ми це пробуємо зробити, консолідуючись з В.В.Левицьким [1]. Якщо наш попередник заперечував обов'язкову необхідність монопольної координації-перезатвердження теми дисертації, то ми ставимо під сумнів питання про обов'язковий другий захист-перезатвердження повноцінно захищеної на засіданні спеціалізованої ради дисертації.

Нам видається, що в умовах окресленої макроситуації в Україні потрібно обмежитися мікроситуацією, зосередившись на галузевій виробничій сфері. Оскільки універсальна філософська методологія у пострадянських державах-республіках дискредитувала себе, то сферу мікроситуації асоціюємо з функціонуванням лінгвістичної парадигми. Саме тому у цій розвідці ми часто оперуємо поняттями лінгвістичної парадигми функціональної, когнітивної лінгвістик, моделі світу.

Мікроситуація, вона ж часткова методологія, обмежуючись лінгвістичною парадигмою, орієнтується на формування науковців шляхом підготовки не двох, як це нині практикується, а однієї дисертації – доктора філософії. Отже, логічним, на нашу думку, має стати звернення до домінуючої лінгвістичної парадигми [2]. Мова заходить про аналіз еволюції лінгвістичних парадигм. На жаль, все ще не визначено основні ознаки парадигми, а відповідно – їх кількість. Стосовно парадигми утверджується теза, що остання має кваліфікуватися як загальнотеоретичний комплекс аксіом у певній галузі, зокрема й мовознавстві у певний період. Стосовно ж кількості, то звернемося, найперше, до Т. В. Гамкрелідзе, який називає сім парадигм: універсальна граматики, компаративізм, яфетидологія, структурна лінгвістика, генеративна, структурно-типологічна компаративістика, ностратика. [3, с. 151-153]. Тут можливі термінологічні уточнення. Т. В. Романенко у своїй розвідці називає кілька парадигм в історії радянського мовознавства [4]. Не викликає сумніву виділення класичного описового мовознавства, вирізьбилися структурна, генеративна, яфетидологія, а нами нині виділяється ще й синергетичний детермінізм. Автор у сприйнятті парадигми орієнтується на позицію Н. Ю. Шведової [5]. Нами наголошується, що кожна з парадигм характеризуються специфічним набором одиниць-категорій та прийомів і процедур дослідження. Перші

й другі названі у парадигмальних лінгвістичних термінологічних словниках. Розрізняються термінологічні словники описового мовознавства [6], структурно-когнітивної [7] та ін.

Адже наш синергетичний постулат орієнтує, розрізняючи повсякденно-побутово вербалізовану й наукову моделі світу, на усвідомлення того, що мова як об'єкт дослідження складалася тисячоліттями підсвідомо, а пізнання її здійснюється свідомо, за допомогою принципів понятійного мислення в аспекті певної парадигми – десятиліттями [8; 9].

### Література

**1. Левицкий В. В.** Куда мы идем? // Квантитативные методы в лингвистике. – Черновцы: «Рута», 2004. – С. 3-14. **2. Кубрякова Е. С.** Парадигма научного знания в лингвистике и ее современный статус // Известия РАН. Серия лит-ры и яз. – 1994. – Т. 53. – № 2. – С. 3-15. **3. Гамкрелидзе Т. В.** Об одной лингвистической парадигме // Вопросы языкознания. – 2005. – № 2 – С. 3-7. **4. Романенко А. П.** Характер и смена парадигм в истории советского языкознания // Лингвистика: Взаимодействие концепций и парадигм. – Выпуск 1. – Ч. I. – Харьков, 1991. **5. Шведова Н. Ю.** Русский язык: Избранные работы. – М.: Языки славянской культуры. – 2005. – 640 с. **6. Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов. – М.: «Советская республика» 1996. **7. Кубрякова Е. С.** Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. **8. Зеленько А. С.** Проблеми семасіології у філософсько-психологічному осмисленні. Монографія. – 2-ге вид. перероблене і доповнене. – Луганськ: «Альма-матер», 2004. – 252 с. **9. Зеленько А. С.** Про становлення семасіології у філософсько-психологічному осмисленні: Стан і перспективи. Монографія. – Луганськ: «Альма-матер», 2005. – 199 с.

У розвідці аналізується макро- й мікроситуація українського мовознавства, констатується, що в аспекті мікроситуації дослідження мови може реалізуватися шляхом використання категорії парадигми.

*Ключові слова:* парадигма, функціональна лінгвістика, україністика.

В статье анализируется макро- и микроситуация украинского языкознания, констатируется, что в аспекте микроситуации исследование языка может реализоваться путем использования категории парадигмы.

*Ключевые слова:* парадигма, функциональная лингвистика, украинистика.

Macro- and microsituation of the Ukrainian linguistics is analyzed in the article. It is said that in the aspect of microsituation the investigation of the language can be realized in the way of usage of paradigm categories.

*Key words:* paradigm, functional linguistics, ukrainistics.

**Н. К. Кравченко**

## **СИТУАТИВНО-ПОДІЄВИЙ АСПЕКТ РОЗУМІННЯ ДИСКУРСУ**

Одним з поширених підходів у сучасній лінгвістиці є визначення дискурсу як замкнутої цілісної комунікативної ситуації (події), яка інтегрує текст й комунікантів з іншими чинниками, що опосередковують спілкування й розуміння: соціальними, культурними, етнічними тощо. Завданнями аналізу дискурсу стають дослідження соціальної, текстуальної та психологічної контекстуалізації дискурсу, його зразків і жанрів із певним набором змінних, вивчення закономірностей досягнення комунікативної кооперації, опис інституційних форм й типів дискурсів [1, с. 26-27].

Головними рисами дискурсу як комунікативної ситуації визнаються його контекстуальність, особистісність, процесуальність й замкненість [1, с. 120]. Контекстуальність усвідомлюється дискурсологами як сукупність викладених подій, їхніх учасників, перформативної інформації та «не-подій», до яких належать такі складники / елементи дискурсу, як: а) обставини, які супроводжують події; б) тло, що пояснює події; в) оцінка учасників події; г) інформація, що співвідносить дискурс із подіями. Особистісність розуміється як взаємодія свідомостей комунікантів, яка визначає той спільний для адресанта й адресата світ, який вибудовується по ходу розгортання дискурсу [2, с. 7]. Процесуальність дискурсу полягає у його усвідомленості як процесу, що протікає за наявності принаймні двох учасників, які у спонтанному спілкуванні інтерпретують висловлення одне одного і спільними зусиллями розробляють структуру дискурсу [3, с. 39]. Замкненість структури дискурсу забезпечується, на нашу думку, інтегрованістю його складників у цілісну комунікативну подію завдяки кореляції комунікативних діяльностей адресанта й адресата на підставі програми адресованості, вбудованої у знаковий простір тексту з огляду на певну гомогенність сфер свідомості комунікантів і їхнє прагнення до результативного спілкування.

На наш погляд, передумовою реалізації зазначених характеристик дискурсу є усвідомлення, з одного боку, тексту як відкритої системи, незамкнутої структури (пор.: «внутрішня не до кінця визначеність його (тексту – Н. К.) структури створює під впливом контактів з новими контекстами резерв для його динаміки» [4, с. 22]), «референції без референта» [5, с. 18-19] і, з іншого боку, дискурсу як зустрічного *процесу* семіозису, під час якого образ тексту конструюється спільними зусиллями комунікантів за умови взаємодії матеріальної форми тексту з їхніми індивідуальними картинками світу, контекстами й інституційно-культурними знаннями. Отже, умовою процесуальності як зустрічного

конструювання комунікантами структури дискурсу є їхнє занурення (на основі знаково-символічної форми тексту) у комунікативну *ситуацію* зі всіма її складовими: комунікативно-прагматичними, культурно-семіотичними, соціальними, психологічними, внутрішньотекстовими, які опосередковують процеси сприйняття тексту, поведінку, стратегії й інтеракцію комунікантів. Інакше кажучи, процесуальність дискурсу та його ситуативність реалізуються завдяки діалогізації свідомості комунікантів із гносеологічним, культурно-історичним, комунікативним та внутрішньо текстовим контекстом.

У цьому сенсі, тобто за умови сингармонізації діяльності, спрямованої на породження або сприйняття тексту, з мовною матерією, якої доведеться стати текстом, дискурсивна сутність тексту розкривається синергетичною концепцією [6, с. 120]., а також теорією тексту як системи / структури, що самоорганізується. Синергетичність усвідомлюється у нашому дослідженні як одна із властивостей дискурсу і визначається як нелінійне, нерівноважне прагнення до порядку, тобто до певної самоорганізації у систему концептуального простору, що структурує текстову реальність для обох комунікантів. Якщо у визначення тексту як синергетичного цілого і як системи / структури, що самоорганізується, ввести всі чинники, які впливають на конструювання образу тексту як знака в комунікативній свідомості (тобто всі змінні, які занурюють текст у дискурс), то зміст ідеї самоорганізації тексту може бути сформульований як активація, упорядкування, генерування й синхронізація знань / уявлень комунікантів на основі встановлення зв'язків тексту-форми із всіма соціокультурними та прагматичними параметрами текстотворення й текстосприйняття як чинниками набуття текстом знакового смислу і його перетворення на текст-зміст.

Отже, текст реалізує свою процесуальність і стає складовою дискурсу шляхом занурення у комунікативну ситуацію, яка формується на основі комплексу факторів, що опосередковують спілкування й розуміння.

Дискурс ми розуміємо як складний комунікативно-когнітивний феномен, що відповідає замкнутій комунікативній ситуації з когнітивною основою у вигляді знань / уявлень комунікантів одне про одного та про ситуацію спілкування, які активуються завдяки багаторівневому зануренню учасників у знакові системи, в тому числі у код етносу, цивілізації, культури, ідеології, етикету, жанру, мовних стереотипів, правил й стратегій комунікації, соціально обумовлених інтерактивних моделей тощо. Як результат синхронізації когнітивних процесів комунікантів, дискурс безперервно взаємодіє з їхньою рефлексивною діяльністю, яка оформлюється у когнітивно-комунікативних стратегіях й тактиках та динамізує текстову систему, включаючи її у простір семіозису. Замкнутість ситуації забезпечується процесом зустрічної цілеспрямованої соціальної дії комунікантів, що стратегічно організується такими ракурсами ідентифікації: розпізнанням інтенції;

ситуаційної моделі; концептів спільного комунікативного простору; жанрової моделі; аспектів й чинників інтеракції.

Актуальною проблемою сучасної теорії дискурсу є моделювання різних аспектів / параметрів комунікативної ситуації та обґрунтування їхнього взаємозв'язку із засобом комунікації та інтеракції через дискурс. Намагання обґрунтувати дискурс як процес, «гру смислів», безперервність якої забезпечується багатовекторною взаємодією систем свідомості комунікантів із текстом в умовах змінних чинників комунікації, мають «врівноважується», на нашу думку, пошуком еквівалентностей, ідентичностей, парадигматичних зв'язків і структур, які визначають скінченність, замкнутість дискурсу-процесу. Відповідно до логіки наукового пізнання подальші дослідження дискурсу будуть зосереджуватися, вірогідніше за все, на виявленні того, яким чином такі стабільні структури самі стають джерелом процесуальності дискурсу та беруть участь у динамізації смислів або, навпаки, яким чином і які моменти процесуальності (нестабільності) можуть бути запрограмовані та змодельовані.

Ми вважаємо, що перший напрям досліджень може бути скерований на виявлення діалогічного співвідношення самих когнітивних моделей, що залишається однією з нерозв'язаних проблем когнітивної теорії дискурсу. Часткове вирішення цієї проблеми запропоноване у нашому монографічному дослідженні [7] під час обґрунтування детермінації інтерактивних моделей концептуальним простором міжнародно-правового тексту / дискурсу, а також визначення когнітивної основи типології його комунікантів й інтерактивної основи жанрових моделей.

Змістом другого напрямку (моделювання процесуальної сторони дискурсу) є подання комунікативних процесів і способу кореляції компонентів, що беруть у них участь, у вигляді моделей, що узагальнюють істотні характеристики дискурсу, на яких ґрунтується його реалізація. Такий підхід використовується, зокрема, під час розробки методик інтерактивного, жанрового й концептуального моделювання міжнародно-правового дискурсу [7].

Перебіг дискурсу як комунікативної ситуації регулюється стратегіями й тактиками його комунікантів як синтезу когнітивних, мовних і позамовних чинників, опосередкованих складниками комунікативної події. Отже, інтерактивність мовця й адресата є одним з аспектів стратифікації дискурсу, а також найважливішою тексто-дискурсивною категорією. На нашу думку, однією з ознак дискурсу як ситуативно-подієвої цілісності є типи зв'язків між складниками комунікативної події й характером взаємодії комунікантів. Це ставить питання щодо розуміння інтеракції у контексті інтегративної категорії діалогічності дискурсу.

*Діалогічність як основа інтеракції комунікантів у дискурсі.*  
Основні підходи до вивчення інтерактивності у зазначеному аспекті

пов'язані з переосмисленням у контексті нової дослідницької парадигми феномена комунікації, мовлення, тексту й дискурсу, в сучасних визначеннях яких підкреслюється орієнтація на інтеракцію як на організаційний принцип комунікації. Доповнюючи відому сосюрівську дихотомію Мови і Мовлення, Комунікація визначається дослідниками як модус, у межах котрого мова розглядається як власне *засіб спілкування* людей, а не як абстрактна система одиниць і категорій [8, с. 247]. Інформація під час комунікації не просто передається, а циркулює між партнерами. Отже, комунікативною прерогативою стає «орієнтація на іншого», процес розпізнання «свого в іншому», що у лінгвістичному плані забезпечує можливість прогнозування інтенції й інтерпретанти, моделювання стратегій і тактик та побудови інтерактивних моделей, спрямованих на визначення моментів взаємної ідентифікації комунікантів у процесі комунікативних дій.

Мовознавцями відзначається висунення на перший план лінгвістики тексту проблеми «ефективності інтерактивних дій автора та читача, зумовленості стратегій автора та інтерпретанти читача соціальними, політичними, етнічними, історичними, психологічними та ін. чинниками, впливу концептів автора на читацьку модель світу...» [9, с. 122]. Уявляється, що інтеракційний аспект є основоположним у визначенні комунікативного смислу, який усвідомлюється у комунікативній лінгвістиці як «інформаційний компонент *спілкування*, що формується як *результативна домінанта комунікативних стратегій всіх учасників кооперативного спілкування* в межах певного контексту і ситуації із застосуванням вербальних, невербальних і паравербальних засобів ... Комунікативний смисл – це *складний синтез інтенцій учасників спілкування*» [10, с. 348] (курсив наш – Н. К.).

Виходячи із розуміння інтеракції у контексті інтегративної категорії діалогічності дискурсу, розкриття проблеми інтерактивності та побудова інтерактивних моделей здійснюється нами на основі узагальнення лінгвістичних та міждисциплінарних підходів, які прямо або опосередковано дозволяють обґрунтувати зв'язок інтерактивності з різними аспектами діалогічності.

У цьому зв'язку визначено п'ять основних дослідницьких позицій:

1) вивчення інтерактивності (розпочинаючи з 1960-х років) в аспекті аналізу комунікативних факторів, які мають відношення до прогнозування комунікації та реалізації насамперед цільової настанови мовця: думок, оцінок, настанов, інтенцій, мотивів, соціального статусу, географічної та етнічної приналежності (теорія мовленневих актів: Дж. Л. Остін, Дж. Серль, І. П. Тарасова, Т. В. Шмельова, Р. Kalish, М. Rosaldo, Р. F. Strawson; мовленневих жанрів: Ф. С. Бацевич, А. Вежбицька; В. И. Карасик, М. Н. Кожина; К. Ф. Сєдов, М. Ю. Федосюк; Т. В. Шмельова; С. Berkenkotter, G. Kamberelis; психолінгвістика: Л. С. Виготський, Н. І. Жинкин, А. А. Леонтьєв; соціальна психологія, логіка, варіативна соціолінгвістика).

2) Обґрунтування факторів діалогізації систем свідомості комунікантів, що бере своїм початком праці М.М.Бахтіна, який визначав смисл тексту як «третій світ» по відношенню до змісту мовлення мовця і його розуміння адресатом, тобто як похідне від комунікації двох свідомостей на основі їхнього залучення до різних аспектів діалогічності. Дослідження видів, сфер, засобів здійснення комунікативної діяльності; контекстів інтеракції (поняття контексту як проекту й продукту інтеракції: інтеракційна соціолінгвістика, конверсаційний аналіз, прагмалінгвістика); контекстуальних і фонових знань як факторів взаємодії комунікантів; інтерактивність автора / читача в аспекті синхронії / діахронії; взаємне врахування стратегій комунікативної компетенції адресанта / адресата (М. М. Бахтін, О. П. Воробйова, О. Г. Почепцов, Т. В. Радзієвська, І. В. Смуцинська, І. П. Тарасова, Р. О. Якобсон, N. Dittmar, J. Heritage, R. Hodge, D. Hymes, G. Kress, H. Parret та ін.); дослідження контекстуально обумовлених комунікативних невдач (В. С. Bruce, L. Milroy, M. H. Ringle, R. Wodak).

3) Вивчення інтерпретаційної сутності адресанта / адресата, стратегій статусного й рольового регулювання та їхньої функції у трансформації вихідної позиції комунікантів; типологізація комунікативних стратегій; розмежування стратегій породження й сприйняття дискурсу; поняття про адресата як даність, яка може прогнозуватися; коригування образу адресата через статусні й рольові тактики, врахування зворотних реакцій адресата, перлокутивного ефекту; типологізація комунікантів (Х. П. Грайс, О. С. Іссерс, Т. Ю. Ковалевська, Г. Г. Почепцов (мол.), І. П. Тарасова, М. М. Cooper, J. P. Dillard, Н. Р. Grice, J. R. Hobbs, R. T. Lakoff, J. Potter); поняття про адресанта / адресата як про носіїв певних соціальних та комунікативних ролей (Ф. С. Бацевич, В. І. Карасик, Т. В. Радзієвська, К. Ф. Сєдов, Б. А. Успенський, В. Bernstein, J. J. Gumperz, D. Tannen) та его-станів (Е. Берн); поняття інтерпретанти (Ч. Пірс) як орієнтації на дискурсивну взаємодію комунікантів у процесі розуміння тексту; вивчення форм та типів інтеракції (А. Cicourel, S. W. Freedman, E. Goffman, Ch. Goodwin, J. Gumperz, H. Sacks, E. Schegloff).

4) Результати досліджень, присвячених когнітивному виміру інтерактивності: усвідомлення стратегії / стратегічності як когнітивної програми здійснення дискурсу, яка передбачає операції над знаннями й уявленнями адресата [11, с. 153-211] та спрямована на зміну його моделі світу, трансформацію концептуальної свідомості [12, с. 288]; обґрунтування аргументації як сукупності процедур над моделями світу учасників ситуації спілкування і впливу – як мовленнєвої взаємодії комунікантів, під час якої здійснюються операції над їхніми концептуальними системами [13]; поняття порядку інтеракції (interaction order), релевантного фрейма, «ключа», «переключення коду» та інших категорій, важливих для усвідомлення інтерактивних взаємозв'язків комунікантів [14]; аналіз концептуальних систем комунікантів на основі



модельовання структур представлення знань у вигляді фреймів взаємодії та інших моделей, які активуються у свідомості адресата і адресанта під час перебігу комунікативної ситуації та забезпечують когнітивну основу інтеракції; вивчення пресупозицій як імпліцитних значень, спільних або схожих додискурсивних знань комунікантів про світ, що визначають можливість їхньої взаємодії у певних ситуаціях.

5) Встановлення та модельовання корелятивних зв'язків між складовими комунікації; розробка семіотичних моделей тексту / дискурсу; виділення інтенції мовця та інтерпретанти адресата як взаємопов'язаних прагматем; планування інтерактивності як урахування інтерпретанти адресата програмою впливу адресанта (прагмалінгвістика, семіотика: Е. Р. Атаян, Т. М. Дрідзе, Ю. М. Лотман, О. О. Селіванова та ін.).

Інтеракція обґрунтовується нами у контексті інтегративної категорії діалогічності дискурсу і визначається як процес дискурсивної взаємодії на основі тексту двох або більше (аж до невизначеної кількості у письмовому тексті з адресатом-функцією) комунікантів, які (а) взаємно розробляють та інтерпретують структуру дискурсу на основі діалогізації з інтеріоризованим буттям, з семіосферою різних текстів, з іншими продуктами культури, з прототипом мовленнєвого жанру, з увлєненнями одне про одного та про соціальні норми інтеракції і, залежно від рівня збігу / перетинання результатів діалогізації, (б) узгоджують комунікативні цілі й стратегії, співвідносять інтенцію з інтерпретантою, а також здійснюють двосторонній вплив на концептуальні системи одне одного.

Перспективним напрямом сучасної дискурсології уявляється обґрунтування категорійної специфіки, параметрів і функцій різних типів дискурсів зважаючи на компоненти соціокультурного й прагматичного контексту й когнітивні складники як комунікативні механізми, що впливають на ментальну діяльність комунікантів і таким чином стають чинниками і ракурсами їхньої інтерактивної взаємодії.

### Література

**1. Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с. **2. Дем'янков В. З.** Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста // Методы анализа текста. – М.: ВЦП, 1982. – 90 с. **3. Селіванова Е. А.** Основы лингвистической теории текста и коммуникации. – К.: Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с. **4. Лотман Ю. М.** Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 464 с. **5. Столярова Л. П.,** Тичинська Н. Л. Текст как основное звено в пространстве дискурса // Дискурс у сучасних комунікаційних системах: Збірник наукових статей – К.: КиМУ, 2004. – С. 15-23. **6. Москальчук Г. Г.** Структура текста как синергетический процесс. – М: УРСС, 2003. – 294 с. **7. Кравченко Н. К.** Интерактивное, жанровое и концептуальное моделирование

международно-правового дискурса: Монографія. – К.: Реферат, 2006. – 320 с. **8. Бацевич Ф. С.** Нариси з комунікативної лінгвістики: Монографія. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 281 с. **9. Селіванова О. О.** Актуальні проблеми сучасної лінгвістики. – К.: Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с. **10. Бацевич Ф. С.** Смысл: сутність і сфери вияву у мові // Вісник Львівського університету. Серія філологічна – 2004. – Вип. 34. – Ч. 1. – С. 346-353. **11. Дейк ван Т. А., Кинч В.** Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. – М.: Прогресс, 1988. – С. 153-211. **12. Kellermann K.** Communication: Inherently strategic and primary automatic // Communication monographs. – Vol. 59. – September 1992. – P. 288-300. **13. Баранов А. Н.** Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Ин-т русск. яз. АН СССР. – М., 1990. – 48 с. **14. Goffman E.** Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. – Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1974. – 586 p.

Статтю присвячено комплексному аналізу дискурсу у ситуативно-подієвому аспекті як комунікативної ситуації, яка інтегрує текст й комунікантів із чинниками, що опосередковують спілкування. Визначаються параметри та характеристики комунікативної ситуації, їхній взаємозв'язок із засобом комунікації та інтеракції через дискурс. Інтеракція обґрунтовується у статті у ракурсі інтегративної категорії діалогічності дискурсу.

*Ключові слова:* дискурс, ситуативно-подієвий аспект, комунікативна ситуація, інтеракція, діалогічність.

Статья посвящена комплексному анализу дискурса в ситуативно-событийном аспекте как коммуникативной ситуации, интегрирующей текст и коммуникантов с факторами, которые опосредуют общение. Определяются параметры и характеристики коммуникативной ситуации, их взаимосвязь со способом коммуникации и интеракции посредством дискурса. Интеракция обосновывается в статье в ракурсе интегративной категории диалогичности дискурса.

*Ключевые слова:* дискурс, ситуативно-событийный аспект, коммуникативная ситуация, интеракция, диалогичность.

The article is dedicated to the complex analysis of Discourse in the situational event aspect as a communicative situation integrating the text and communicators with factors mediating communication. The situational parameters and characteristics are described while determining their correlation with the mode of communication and discursive interaction. Interaction is substantiated in connection with the integrative category of the discourse dialogicity.

*Key words:* discourse, situational event aspect, communicative situation, interaction, dialogicity.

С. А. Матвєєва

## ГОСТЬОВА КНИГА ЯК КОМПОЗИЦІЙНИЙ ЕЛЕМЕНТ ПЕРСОНАЛЬНОГО САЙТУ ВЧЕНОГО

За останні роки Інтернет трансформувався з виключно інформаційного середовища в *комунікативно-інформаційне*, надавши тим самим практично необмежені можливості для міжособистісного, міжкультурного спілкування в цій сфері, розширивши діапазон ознак і відкривши додаткові виміри людського спілкування в принципі. При цьому вже сьогодні очевидно, що процес спілкування в Інтернеті має низку відмітних особливостей, що спричинило формування деяких специфічних принципів організації Інтернет-комунікації, а також обумовило поширення в цій комунікативній сфері унікальних за своєю природою та функціонуванням жанрових форм.

Ці зміни викликали необхідність наукового осмислення й дослідження інтернет-комунікації різними галузями гуманітарного знання та привели до появи нових підходів до вивчення цього комунікативного середовища (Л. Ю. Іванов [1], О. М. Галічкіна [2], Г. Н. Трофімова [3], Л. А. Капанадзе [4]).

До комунікативно-значущих сторінок сайту, що активізують участь в Інтернет-комунікації сторони, яка сприймає, безперечно належать: *гостьові книги*, що найчастіше передбачають публічні відповіді автора на питання та репліки читачів щодо розміщеної на сайті інформації; *форуми*, у яких учасники неодмінно повинні дотримуватися тематики, запропонованої автором сайту; *сторінки електронного листування* з автором; а також *чати*. На сьогодні, виходячи з наших спостережень, саме *гостьова книга* є найпоширенішим композиційним компонентом сайту, що безпосередньо реалізує його комунікативну функцію.

**Гостьова книга** – це розділ сайту, де користувач може залишити свої коментарі та висловити думку про сайт, свої пропозиції та зауваження. У просторі Інтернету можна натрапити на синонімічні назви цього розділу сайту, які утворені, як правило, за аналогією до форм фіксації взаємного обміну інформацією в реальній дійсності: *книга мнень* (<<http://nashforum.4bb.ru>>, <<http://www.zafar.freenet.kz>>), *книга мнень и предложений* (<<http://conference.osdn.org.ua>>, <<http://zhurnal.lib.ru>>), *книга отзывов* (<<http://www.rubricon.com>>, <<http://aveo.com.ua>>), *книга отзывов и предложений* (<<http://flopassion.ucoz.ua>>, <<http://www.foto-svadba.com>>), *книга отзывов и пожеланий* (<<http://www.tonnel.ru>>, <<http://www.amk.kiev.ua>>), *книга жалоб и предложений* (<<http://serv.biz.ua>>, <<http://www.vipbook.ru>>), *жалобы и предложения* (<<http://www.xerox.ru>>),

<<http://www.besthosting.com.ua>>), книга жалоб, отзывает и предложений (<<http://sport-stalker.com.ua>>, <<http://forum.kwadrat.com.ua>>), книга жалоб и благодарностей, отзывает и предложений (<<http://www.audit-u.ru>>).

Процес спілкування в гостьовій книзі проходить у режимі, де реакція на висловлення з'являється через певний час. Такий тип спілкування має подібні риси з жанрами «зворотнього зв'язку», тому він наближений (насамперед, тематично й структурно) до діалогу: висловлення та репліки отримують відповіді через якийсь час й є публічними, відкритими для сприйняття й доступними для прочитання та коментування іншими учасниками комунікації.

Гостьова книга, що створюється й управляється власником сайту, є найбільш зручним способом організації зворотного зв'язку зі стороною, яка сприймає (відвідувачами сайту), оскільки фіксує пропозиції, зауваження, будь-які думки тощо про сайт. Примітно, що ведення автором гостьової книги найчастіше передбачає його публічні відповіді на питання та репліки читачів, що надходять, які стосуються розміщеної на сайті інформації. Стимулом для встановлення дискусії з автором сайту часто-густо є наявність у повідомленнях відвідувачів комунікативно-означеної інформації, що містить у собі потенціал для дискусійності, обговорювання будь-якого питання, проблеми. Хоча слід зазначити, що для більшості проаналізованих нами сайтів відповіді авторів не є обов'язковими й необхідними. Наприклад, гостьова книга на сайті П. І. Образцова (<http://www.pavelobraztsov.narod.ru>):

2005-06-30 18:16:02 Карева Наталия

X@yandex.ru

*Большое спасибо за помощь в работе. Материал собран, а оформление вызывает трудности. После окончания института прошло 10 лет, требования кардинально изменились.*

2005-04-27 09:28:36 Алла

X@yahoo.com

*Ваш сайт – просто клад для аспирантов и соискателей. Этот материал очень помог мне при написании моей диссертации. Я работаю над диссертацией "Формирование профессиональной межкультурной компетентности студентов ВУЗов". Буду благодарна Вашему совету по поводу проблемы.*

2005-03-14 16:33:43 Светлана

X@mail.ru

*Это было замечательной идеей – разместить информацию такого рода компактно в одном месте. Это Ваша заслуга уважаемый Павел Иванович. Очень просим ознакомиться с нашими трудами на указанном сайте. Если Вы найдете время, напишите пожалуйста по указанному e-mail!!!*

Або на сайті Г. В. Ситар (<http://mova.interdon.net>):

BoaConstriktor

*Моє шануваннячко!!!!!!!!!!*

*Ось знайомі надибали цей сайт і я тут намагаюся залишити повідомлення... Щиро радий, що плідна співпраця Ані з Дмитром (і Дмитра з Анею) дала такий приємний результат...*

*Наразі не маю часу поколупатися на сайті довше, але зроблю це трохи пізніше обов'язково...*

*Певні незручності поки що відчуваю, бо давно не давав про себе чути, пропав, одним словом...*

*Сорі, як тільки розгребуся із проблемами, то дамся чути коли зробили сайт?*

*ПС: сподіваюсь, що здогадався, "хто я"*

*Olya Geuyer (USA)*

*Anutta, oi kak mne ponravilos'!!!!*

*Dije garna stranica We are very proud of you*

*Dimochka, nu ochen' kraciviy sait*

Як свідчать наведені приклади, найбільш велика група повідомлень-реакцій, що надходять від аудиторії до гостьової книги, організовується за певною моделлю: дата створення повідомлення (виставляється автоматично), ім'я адресата, що в цьому випадку виступає як адресант (при здійсненні комунікації в Інтернет-просторі може використовуватися не тільки реальне ім'я, але й псевдонім), власне текст повідомлення. Ці компоненти, як показує аналіз, належать до основних (обов'язкових); крім них до повідомлення гостьової книги можуть входити відомості про координати для зв'язку з адресантом – факультативний розділ, що заповнюється за бажанням адресанта. Подібна – досить вільна, без твердої закріпленості номенклатури частин – структура повідомлення надає адресатові можливість вибору ступеня відкритості й особистісних виявів у повідомлюваній інформації, що й саме повідомлення наділяє більшою комунікативною означеністю.

Водночас у гостьових книгах нерідко можна знайти й повідомлення іншого характеру (вони складають другу групу), що являють собою лише відгуки на різноманітну розміщену на сайті інформацію й не спонукують автора до публічних відповідей. Якщо ж відповіді необхідні (адресант повідомлення ставить запитання або звертається із безпосереднім проханням відповісти на його повідомлення привселюдно), то часто-густо автор надсилає відповіді електронною поштою, не розміщуючи їх на сайті. Однак, існує можливість відповісти на повідомлення, що надійшли до гостьової книги, іншим способом – помістивши відповідь на сторінці гостьової книги. На наш погляд, розташування відповідей автора на сайті сприяє підвищенню рівня інтерактивності й комунікативності ресурсу, скороченню дистанції між опосередкованим комп'ютером спілкуванням і живим, неопосередкованим діалогом. Як ілюстрацію наведемо відповіді відвідувачам, які є в гостьовій книзі на сайті Н. Г. Шафера (<http://shafer.pavlodar.com>):

*Леонид Санкин*

*Написано: 27.07.2005 09:56*

*Уважаемый Наум Григорьевич! Прочитал ваши воспоминания "Скандал в университете" в 7 номере "Ковчег", (кстати там и моя статья "Чай да сахар" опубликована. Я не понял в чем состоит изменение Вашего мнения о Шолохове за прошедшие годы? Мало того, что Шолохов плагиатор мирового уровня и биологический антисемит, он еще судя по своим ответам хам и дурак.*

*Уважаемый Леонид!*

*К нашему сожалению, редакция "Ковчег" опубликовала очерк о встрече с М.Шолоховым не полностью, оборвав текст именно на том месте, где автор начинал объяснять свое личное отношение.*

*Очерк полностью опубликован в казахстанском журнале "Нива" под названием "Если мудрый подаст тебе яду...". Вы можете прочитать полный текст на нашем сайте по адресу <http://shafer.pavlodar.com/texts/sholohov.htm>*

*Должен добавить, что с Вашей оценкой Михаила Шолохова Наум Григорьевич Шафер категорически не согласен.*

*Администратор*

*Анатолий Кемель*

*Написано: 16.07.2005 16:53*

*Добрый день, уважаемый Наум.*

*Почему же вы ни словом не обмолвились о еврейском звучании музыки Дунаевского? Послушайте увертюру к "Детям капитана Гранта". Это же невейну Шолом Алейхем!!*

*Уважаемый Анатолий!*

*О еврейском звучании музыки Дунаевского у меня написана целая книга, которая пока еще не нашла своего издателя.*

*Что же касается увертюры к кинофильму "Дети капитана Гранта", то ее источники таятся в увертюрах Мендельсона и, прежде всего, в первой части незаконченной Сонаты Глинки для альты и фортепиано.*

*Подробнее об этом читайте в книге "Дунаевский сегодня" [глава "История одного парадокса (Глинка и Дунаевский)"] на сайте – <http://shafer.pavlodar.com/texts/ds04.htm>]. Наум Шафер*

Комуникативна означеність блоків, що виявляється насамперед у їхній відкритості, дозволяє уточнити наукову концепцію автора, певні моменти його теорії, які потребують доробки, конкретизації, роз'яснення. Комуникативна взаємодія є очевидним стимулом до вдосконалення не тільки власне наукового дискурсу, але й логічності та стрункості концепції в цілому. Подібні комуникативні схеми виявляють у собі корелювання із традиційною науковою дискусією.

У деяких випадках автор з різних причин воліє не давати конкретних відповідей на питання, які є в гостьовій книзі, але при цьому він не відходить від стратегії підтримки спілкування, залишаючи перспективу подальшої взаємодії, тобто позначаючи свою присутність у мережі й демонструючи зацікавленість у продовженні комуникації на

своєму сайті. Таке явище спостерігаємо, наприклад, на сайті С. В. Комісаренка (<http://komisarenko.kiev.ua>):

10.20.2004 11:28

*Сергій Комісаренко*

*Вдячний усім, хто залишив повідомлення у гостьовій книзі. На жаль, я зараз знаходжуся у досить жорсткому цейтноті, а відтак, не завжди можу вчасно відповісти на запитання.*

10.23.2004 14:17

*Сергій Комісаренко*

*Ще раз хочу висловити подяку усім, хто залишив записи у гостьовій книзі. Ваші відгуки для мене дуже важливі: не лише тому, що робота в Інтернеті є важливою складовою моєї виборчої кампанії, а й тому, що вважаю жителів Всесвітньої павутини передовою частиною суспільства. Вкотре хочу вибачитись за несвоєчасні відповіді – у своє виправдання можу навести лише повний брак часу в умовах останніх тижнів ведення виборчої кампанії. Скажу лишень, що свій робочий день, останнім часом, я розпочинаю з перечитувань дописів на своєму сайті.*

Привертає увагу той факт, що відповіді автора сайту адресовані всім відвідувачам гостьової книги без орієнтації на особистості, тобто відсутня конкретна адресованість повідомлень.

Таким чином гостьова книга як, з одного боку, жанр інтернет-комунікації, а з іншого – композиційна частина комплексного інтернет-комунікативного жанру – сайту – є новим та складним різновидом комунікації, основними характерними рисами якого є відкритість, інтерактивність, наближеність до діалогу або полілогу тощо.

### Література

**1. Иванов Л. Ю.** Язык Интернета: заметки лингвиста // <<http://www.ivanoff.ru/rus/OZHWEB.htm>>.

**2. Галичкина Е. Н.**

Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. – Волгоград, 2001. – 19 с.

**3. Трофимова Г. Н.** Языковой вкус интернет-эпохи в России (функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты): Монография. – М.: РУДН, 2004. – 382 с.

**4. Капанадзе Л. А.** На границе письменного и устного текста: структура и тенденции развития электронных жанров // Голоса и смыслы. Избранные работы по русскому языку. – М., 2005. – С. 305-320.

У статті автор аналізує структурні та комунікативні особливості гостьової книги як компонента персонального сайту вченого.

*Ключові слова:* персональний сайт вченого, інтернет-комунікація, гостьова книга, зворотній зв'язок, адресат, адресант.

В статье автор анализирует структурные и коммуникативные особенности гостевой книги как компонента персонального сайта ученого.

*Ключевые слова:* персональный сайт ученого, интернет-коммуникация, гостевая книга, обратная связь, адресат, адресант.

In this article the author analyses structural and communicative features of a guest book as a component of a scientist's personal site.

*Key words:* scientist's personal site, internet-communication, guest book, feedback, addressee, addresser.

УДК 81'28(=11/=8):81-115

**К. І. Мізін**

### **АСПЕКТИ ЕТНОПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ВПЛИВУ НА МОВНУ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЮ ОБ'ЄКТИВНОГО СВІТУ (НА МАТЕРІАЛІ КОМПАРАТИВНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ)**

Ця розвідка є продовженням вивчення впливу лінгвоспільнот на категоризацію та концептуалізацію об'єктивного світу, яке розпочато в монографії автора пропонованої статті [1, с. 119–131]. Такі дослідження відзначаються наразі неабиякою **актуальністю**, оскільки майже аксіомного статусу набуло твердження про те, що етнокультурна свідомість уносить «корективи» до мовної картини світу – центральної ланки в концептуальній картині світу кожного народу. Етнокультурна свідомість формує ментальність останнього, бо вона є результатом взаємодії свідомості – найважливішого складника ментальності – та культури – частини ментальності. Ментальність зазнає впливу етносу, який виявляється в домінуючих життєвих настроях людей і характерних особливостях світовідчуття, світосприймання, у системі моральних вимог, норм, цінностей та принципів.

Зазначимо, розв'язанню проблеми етнокультурного впливу на категоризацію і концептуалізацію навколишньої дійсності може сприяти концептуальний аналіз компаративних фразеологічних одиниць (КФО), бо саме в них схрещуються інтралінгвальні й екстралінгвальні універсальні чинники. Тому контрастивне вивчення КФО споріднених і неспоріднених мов виявляє етнокультурну специфіку певної дискурсивної спільноти при оформленні універсальних концептів.

Ця теза підтвердилася при встановленні причин зміни в різних мовах образу-еталона фреквентивної КФО *берегти як зіницю ока* крізь призму двох гіпотез: 1) гіперо-гіпонімія як своєрідне бачення світу мовним етносом. Аналіз явища гіперо-гіпонімії при номінації в різних мовах виявляє чітку тенденцію: гіперонімія змінюється гіпонімією із заходу Європи на схід; 2) об'єктно-акціональна преференція в номінації: одна й та ж річ може номінуватися з позиції різного її сприйняття – одні мови тяжіють до об'єктної (предметної) номінації, інші до акціональної. Простежується тенденція [1, с. 130] домінування в германських мовах



об'єктного називання навколишнього світу, у слов'янських – акціонального. Такий підхід для виявлення етнокультурного складника універсальних концептів є **новим** у лінгвістиці.

**Мета** цієї розвідки – вивчення етнопсихолінгвістичного підґрунтя згаданих гіпотез, яке вносить «корективи» до світовідчуття та світосприймання носіїв певної лінгвокультури.

Насамперед пояснимо своє апелювання до *етнопсихолінгвістики*, а не до *етнолінгвістики* чи *лінгвокультурології*, які також досліджують homo lingualis у культурі. Так, останнім часом виникла низка суміжних із лінгвістикою наук, кожна з яких має в центрі своєї уваги *Людину – мову – культуру*. Виникнення таких наук лише прискорюється з часом і, здається, меж цьому процесу немає. Людина врешті-решт почала всебічно й детально себе вивчати. Інструментом, а водночас і об'єктом, вивчення є мова, оскільки вона – «найлюдяніший» чинник у Людині. Увага вчених спрямована на дослідження Людини як Особистості, тобто центром вивчення Людини стають соціочинники, тому мовознавство отримує нові маргінальні напрями, наприклад, лінгвістичну персонологію, біолінгвістику, семіосоціопсихологію.

Водночас продовжується опрацювання проблем, які пов'язані з визначенням ролі впливу ментальності – насамперед культури та свідомості – різних етносів на формування їхніх мовних картин світу. Лідерами наразі тут є лінгвокультурологія, етнолінгвістика й етнопсихолінгвістика, кожна з яких, незважаючи на деякі спільні моменти, має свій об'єкт дослідження: *етнолінгвістика* – це напрям (навіть не розділ!) у мовознавстві, який орієнтує дослідника на розгляд співвідношень і зв'язків мови й духовної культури, мови й народної ментальності, мови й народної творчості, їх взаємозв'язку та різних видів їхньої кореспонденції. При цьому мова, як форма етнічної культури, займає домінуючі позиції [2, с. 48]. Частиною етнолінгвістики є *лінгвокультурологія*, яка досліджує той культурний зміст, що відклався в значенні мовного знаку і є деякою мірою культурною пам'яттю нації [3, с. 42]. *Етнопсихолінгвістика* – це маргінальна лінгвістична дисципліна на межі психолінгвістики, етнолінгвістики й етнології. Етнолінгвістика вивчає зв'язок мови з культурою народу, побутом, звичаями, міфологією, а об'єктом етнопсихолінгвістики є етнічна свідомість та її відображення у мові й мовленнєвій діяльності. Зіставні етнопсихолінгвістичні праці, що важливо, широко використовують методику асоціативного експерименту з метою встановлення психічних і ментальних реакцій різних етнічних спільнот на слова (поняття) [4, с. 55–60].

Етнопсихолінгвістика аналізує мовне спілкування всередині різних етнокультур (фіксація етнічних стереотипів, етнокультурних норм, етнічних забобонів і схильностей). Тут Особистість розглядається як носій етнокультурних традицій, спілкування не зводиться лише до вербальних актів, а включає в себе певні акти поведінки, символічну взаємодію, ритуальну поведінку. Етнопсихолінгвістика встановлює, яким

чином у мовленнєвій діяльності виявляються елементи поведінки, пов'язані з певною традицією, аналізує відмінності мовленнєвої поведінки носіїв різних мов [3, с. 42].

Отже, етнопсихолінгвістика вивчає психокогнітивне підґрунтя світовідчуття та світосприймання певного лінгвосоціуму крізь призму його мови, що визначає релевантні риси мовленнєвої поведінки представників цього лінгвосоціуму. Психокогнітивні чинники базуються на глибинних концептуальних структурах людської свідомості, наприклад, на архетипах і міфологемах. Об'єктом дослідження етнопсихолінгвістики, на наш погляд, є не що інше як національний характер певного народу, оскільки національний характер – це категорія, яка відображає зовнішню, «енергійну» форму цілісного вияву ментальності, стереотипи поведінки, емоційно-вольові реакції, психологічні й поведінкові схильності народу [3, с. 122]. Ця «енергія» ментальності, а ширше – національного характеру, визначає психотип мовного етносу, тобто разом із закладенням підвалин специфіки світосприйняття і світорозуміння останнього відбувається формування особливого лінгвокреативу, який скеровує у відповідне русло мотиваційні чинники при номінації об'єктивного світу.

У такий спосіб утворюється своєрідна етнопсихолінгвосимбіозна сітка, яка накладається при когнітивному засвоєнні Людиною довкілля на універсальні глибинні концептуальні структури, створюючи ефективний механізм етнокультурного «фільтрування» та «селекції» мотиваційних ознак при називанні різними мовними соціумами одних і тих же предметів, дій або явищ навколишнього світу. Цей механізм лежить в основі згаданих гіпотез гіперо-гіпонімічних та об'єктно-акціональних відмінностей світоназивання різними лінгвоспільнотами, верифікація яких проводилася нами на матеріалі компаративних фразеологій англійської, німецької, української та російської мов. Проте ще не досліджувалися етнопсихолінгвістичні чинники, які могли б пояснити передумови формування таких відмінностей. Наприклад, КФО *знати кого-н., що-н. як свої п'ять пальців* має в різних мовах різні образи-еталони: нім. *der kleine Finger* (мізинець); англ. *the back of the hand* (зовнішній бік кисті руки), *palm* (долоня), *ten fingers* (десять пальців); укр. *долоня, п'ять пальців, п'ять пучок*; рос. *пять пальцев*.

Подібну зміну образів-еталонів можна пояснити крізь призму обох гіпотез – і гіперо-гіпонімії, і об'єктно-акціональної преференції, які доповнюють одна одну. Однак це лише тенденції, а причини криються в етнопсихологічних глибинах мовної свідомості носіїв лінгвокультур, дослідження яких знаходиться ще на початковому етапі. Чи може, наприклад, однією з таких причин бути екстравертність / інтровертність лінгвоспільнот? Які особливості при номінації навколишньої дійсності виникають в екстравертних / інтровертних народів? Цінні ідеї «підказує» аналіз нашого матеріалу. Так, наведений вище приклад маніфестує тезу, що найбільшу гіперонімічність виявляє англійська мова – *the back of the*

*hand* (зовнішній бік кисті руки), *palm* (долоня), *ten fingers* (десять пальців), а найбільшу гіпонімічність – українська: *п'ять пальців, п'ять пучок*, при цьому крайнім виявом об'єктної преференції в номінації є англійський *the back of the hand*, акціональної – українська *пучка*. Чи впливає на ці тенденції психотип англійців та українців?

Насамперед зазначимо, що «чистих» інтровертів і екстравертів у природі не існує, подібно до того, як не існує «чистих» типів вищої нервової діяльності, що визначають характер людини. Як правило, північні народи Європи вважають інтровертами, а південні – екстравертами. При такому підході носії англійської, німецької, української та російської мов належать до одного психотипу – інтровертів, що підтверджують дослідники [2; 5; 6; 7; 8]. Проте це питання досить невизначене, бо англійці репрезентують «розмитий» варіант інтровертів, оскільки існує думка, що модальним для англійців є логіко-сенсорний тип екстравертів [7].

Характерною особливістю інтровертних суспільств є їхня закритість. В екстравертних народів Бог вважається якоюсь зовнішньою силою, покликаною виправдати все суще, а в інтровертних Бог розуміється як сила, що живе в душі кожної людини. Тут навіть можна виявити відмінність між спорідненими народами – українцями та росіянами, хоча загальноновизнаною є належність росіян до інтровертів. Так, на думку П. І. Гнатенка [5, с. 54–55], в українській психіці, на відміну від російської, Бог розчинений у всій природі, що стало однією з найголовніших рис української духовності. В інтровертних суспільствах народ є відносно спокійним, терплячим, неагресивним, миролюбним, для них характерна саморефлексія, тобто заглиблення у свій внутрішній світ. Інтровертний тип мислення, поведінки логічно призводить до утвердження індивідуалізму, який є суттєвою рисою українського національного характеру. Натомість росіяни тяжіють не до індивідуалізму, а до колективізму. Що вже говорити про англійців і німців, які суттєво відрізняються від українців та росіян за релевантними рисами національного характеру.

Як бачимо, навіть у межах одного психотипу простежуються значні ментальні відмінності народів, що безпосередньо впливає на світосприйняття, а відтак і на номінативні процеси, лінгвосоціумів. Наприклад, домінування гіпонімічності при називанні об'єктивної дійсності в українців можна пояснити, на наш погляд, *раціональністю соціетальної психіки* [8, с. 50–55], котра вказує на те, що український загальний зорієнтований на сприйняття будь-чого в деталях, піддаючи все поелементному і завершеному аналізу. Разом із цим, підґрунтя для акціональної преференції світоназивання носіїв української та російської мов можна шукати в емоційності, ірраціональності й імпульсивності останніх, де дія часто передують думці. Хоча це припущення, які потребують перевірки на широкому мовному масиві.

Слід говорити лише про мовні тенденції та релевантні риси ментальності, оскільки в таких дослідженнях існує ймовірність припущення значної похибки. Так, з одного боку, прискорюється динаміка розвитку національних мов, з іншого боку, ця динаміка разом зі збільшенням мовних контактів створює передумови формування якісно нових рис національного характеру. Раніше ці процеси тривали століттями, а наразі значно швидше, наприклад, на тлі російського інтровертного характеру виокремлюється «сибірський» екстравертний [7]. Невідомо, який психотип буде мати новий народ, що за прогнозами О. Ткаченка [9, с. 22] може утворитися на терені України.

Стежити за такими змінами ментальності, а відтак і зменшувати долю похибки у верифікаційній цінності пропонованих досліджень, дозволяють психолінгвістичні експерименти, що, як зазначалося, повинні широко застосовуватися в етнопсихолінгвістиці. Підтверджуючи це, наведемо деякі результати нашого психолінгвістичного експерименту (проводився у вересні 2007 року; інформанти – студенти-філологи; стимул – початок порівняння, реакція на нього – порівняльний образ, що стійко або «нестійко» сприймається у свідомості інформанта як еталон ознаки) і порівняємо з експериментом О. Тодор [10] (проводився у 1994 році). Демонстрація самого експерименту не ставилася за мету цієї розвідки, тому обмежимося лише результатами, які допоможуть певною мірою відповісти на запитання: Чи змінилась мовна свідомість носіїв української мови протягом 13-ти років – з 1994-го по 2007-ий рік?

Насамперед зазначимо, в лінгвокреативному поступі української молоді дійсно можна простежити тенденцію до етнокультурних змін, бо у нашому експерименті з'явилося порівняння сміливої людини з *козаком*, що є наслідком зміни державної ідеології – прищеплення молоді національних ідей. Натомість у сучасної молоді з досить високою мовною компетенцією (студенти-перекладачі) відсутня іронія на слово-стимул *сміливий*, а іронічне порівняння із *зайцем* є, власне, єдиною узусно зафіксованою у фразеологічних словниках КФО.

Усі інші образи-еталони, на наш погляд, є хоч і активними у вживанні, але okazіональними або нетрадиційними, бо відомо, що узусна КФО повинна бути охоплена хоча б одним словником. Це може свідчити про те, що фразеологія крок за кроком втрачає свої позиції у мовленнєвій компетенції сучасних комунікантів. Хоча можна зрозуміти твердження О. Тодор про узусність більшості асоціацій на слово-стимул *сміливий*, оскільки тут враховувалася частотність уживання того чи іншого порівняння, наприклад, у відповідях інформантів (в обох експериментах) першу позицію займає зоонім *лев*. Чи не варто було б лексикографам і фразеографам, навіть за цей час (13 років), узусно закріпити порівняння *сміливий, як лев* у тлумачних або фразеологічних словниках української мови, якщо воно має таке поширення в мовленнєвій практиці комунікантів? Показовою є неочікувана асоціація *двері* на слово-стимул *спокійний*: виразом *спокійний, як двері* послуговується 42,5 %

інформантів, тобто можна стверджувати про значну поширеність цього порівняння в молодіжному соціолекті. Це значить, що через певний проміжок часу вираз *спокійний, як двері* перейде від соціолекту молоді до розмовного мовлення. Як бачимо, фразеографічна практика значно відстає від динаміки мовного розвитку того чи іншого лінгвосоціуму.

Нами наведено лише деякі фрагменти етнокультурних змін, які можна виявити за допомогою психолінгвістичних експериментів. Такі експерименти повинні активно проводитися дослідниками національних ментальностей, що сприятиме вчасному реагуванню на певні тенденції або зміни мовної свідомості представників тієї чи іншої лінгвокультури, а відтак і ментальності в цілому. Широка практика психолінгвістичних експериментів уможливить своєчасну фіксацію нових рис національних характерів, а при цьому й чітке встановлення психотипу народу та виявлення в ньому певних змін.

Висловимо й деякі застереження щодо верифікації етнолінгвістичних, лінгвокультурних і етнопсихолінгвістичних досліджень за допомогою психолінгвістичних експериментів: 1) згадані експерименти повинні бути «живими», а не «мертвими», коли аналіз відбувається на основі асоціативних словників. Словники відстають від динаміки розвитку мовної свідомості, що «викривляє» певним чином результати досліджень; 2) асоціації ґрунтуються на глибинних психокогнітивних і концептуальних структурах, які тісно пов'язані з архетипами та міфотворчістю лінгвосоціумів. Тому при аналізі асоціацій слід завжди враховувати архетипні й міфологічні знання.

Недотримання цього може призвести до некоректних висновків. Наприклад, Д. Терехова [11, с. 75], аналізуючи ядра асоціативних полів стимулів укр. *мати* та рос. *мать* на матеріалі асоціативних словників, відзначає активне вживання цього слова в лайливій лексиці росіян. Цей висновок не зовсім коректний з огляду на те, що «живий» експеримент, на наш погляд, надав би дещо інші результати. Серед них було б і вживання лексеми *мати* в інвективному значенні. Зазначимо, що таке значення цього слова не запозичується українським етносом як щось негативне від росіян, а в українській мовній свідомості відбувається актуалізація спільної для носіїв української та російської мов міфоетимології висловлення *(р)еб твою мат'!* [12], яке спочатку мало форму рос. *(р)еба твое слово, к рыбе твое слово*, тобто «рубая твоє слово-символ», «говорю наперекір». Це обов'язкова формула-протидія магічним силам, викликаним опонентом у мовленні, символічне перенесення прокляття на інший об'єкт. Як бачимо, тут можна простежити певні застереження щодо «мертвих» експериментів.

Таким чином, у пропонованій статті зроблено спробу виявити аспекти етнопсихолінгвістичного підґрунтя гіпотез певної преференції при номінації навколишньої дійсності різними лінгвосоціумами – гіперо-гіпонімічної та об'єктно-акціональної, яке вносить «корективи» до світовідчуття і світосприймання носіїв різних мов. Одним із таких

аспектів може бути, на нашу думку, психотип того чи іншого народу. При цьому висловлено деякі застереження щодо некоректності поверхневого залучення етнопсихолінгвістичних методів при вивченні мовної свідомості етносів. Перспектива цього дослідження вбачається в подальшій верифікації згаданих гіпотез на ширшому мовному матеріалі.

#### Література

- 1. Мізін К. І.** Компаративна фразеологія: Монографія. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2007. – 168 с.
- 2. Бурда-Лассен О. В.** Переклад як процес декодування ментальної ідентичності нації (на матеріалі українських і німецьких етнолексем міфологічного походження): Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.16. – Київ, 2004. – 189 с.
- 3. Маслова В. А.** Homo lingualis в культурі: Монографія. – М.: Гнозис, 2007. – 320 с.
- 4. Селіванова О. О.** Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). – К.: Видавництво Українського фітосоціологічного центру, 1999. – 148 с.
- 5. Гнатенко П. І.** Український національний характер. – К.: ДОК-К, 1997. – 114 с.
- 6. Коржів Г.** Хозяйственный менталитет и предпринимательская деятельность // <[www.ecsoman.edu.ru](http://www.ecsoman.edu.ru)>.
- 7. Тюгашев Е. А.** Гармонизация архитектуры международных отношений в Северной Евразии: сценарные перспективы // <<http://filosof10.narod.ru>>.
- 8. Фурман А. В.** Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
- 9. Ткаченко О. Б.** Мова і національна ментальність (спроба сучасного синтезу). – К.: Грамота, 2006. – 240 с.
- 10. Тодор О. Т.** Порівняльні фраземи у психолінгвістичному сприйнятті // Мовознавство. – 1994. – № 2-3. – С. 64–69.
- 11. Теренова Д. І.** Способи репрезентації ціннісних пріоритетів лінгвокультурної спільноти // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 9: Сучасні тенденції розвитку мов. – 2007. – Вип. 1. – С. 72–80.
- 12. Воркачев С. Г., Кусов Г. В.** Концепт «оскорбление» и его этимологическая память // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Выпуск 2: Язык и социальная среда. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 90–102.

У статті проведено дослідження етнопсихолінгвістичних аспектів двох гіпотез щодо визначення преференції при процесі номінації навколишньої дійсності різними лінгвоспільнотами на матеріалі компаративної фразеології.

*Ключові слова:* компаративна фразеологія, етнопсихолінгвістика, етнокультура, мовна свідомість, психолінгвістичний експеримент.

В статье исследованы некоторые этнопсихолингвистические аспекты двух гипотез касательно определения преференции при номинации объективного мира разными лингвообществами на материале компаративной фразеологии.

*Ключевые слова:* компаративная фразеология, этнопсихолингвистика, этнокультура, языковое сознание, психолингвистический эксперимент.

The papers deals with investigation of ethnopsycholinguistic aspects of two hypotheses concerning determination of preference in the process of surrounding reality nomination by different linguistic societies, using comparative phraseology material.

*Key words:* comparative phraseology, ethnopsycholinguistics, ethnoculture, language consciousness, psycholinguistic experiment.

УДК 81'1

**Г. Г. Морева**

### **АППРОКСИМАТОРЫ В ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ПОЛЕ КОЛИЧЕСТВА**

Языковая категория приблизительности стала интересовать лингвистов относительно недавно, с 60-х годов XX ст. Это не значит, разумеется, что до этого времени она вообще не изучалась. Периодически в работах языковедов разных стран и научных направлений это понятие фигурировало, но имело тот или иной смысл, отличающийся от нынешнего. Например, у О. Есперсена описано грамматическое явление, именуемое термином «приблизительное множественное число» (plural of approximation), под которым понимается следующее: «Sixties «шестидесятые годы» (например, a man in the sixties; the sixties of the last century) означает не 60 +60 ... , а 60 + 61 + 62 и т.д. до 69. Случаи такого рода встречаются и в датском языке (treserne) , но их нет, например, во французском языке» [1, с. 220].

В своей ономазиологической грамматике Ф. Брюно выделяет les à peu près, les approximations предметов [2, с. 81], действий (с. 223), характеристик (с. 671), количеств (с. 115). Однако исследование Ф. Брюно, как нам кажется, в основном представляет собой лишь опыт инвентаризации основных средств выражения приблизительности во французском языке и часто сводится к их перечислению.

Наконец, известное высказывание В. В. Виноградова, которое исследователями категории приблизительности обычно отождествляется с идеей ее изучения: «Говорящий как бы не решается признать свои слова адекватным отражением действительности или единственно возможной формой выражения передаваемой мысли. Поэтому он снабжает свои высказывания оговорками, стилистическими оценками и замечками» [3, с. 577].

Однако, как уже указывалось, интенсивное изучение категории приблизительности и ее репрезентантов – АП осуществляется лишь в последние десятилетия. Здесь можно отметить несколько направлений в зависимости от задач, стоящих перед авторами соответствующих работ и от теоретических подходов. Мы условно разделили их на несколько неравноценных в количественном отношении групп.

I. Прежде всего, следует коротко остановиться на изучении АП представителями так называемого «дальнего зарубежья», поскольку они

первыми начали их исследовать. Причем картина такого изучения отличается крайней пестротой и разнообразием мнений.

Наиболее удачную их классификацию, на наш взгляд, создал С. Л. Сахно в [4]. Он отметил и детально описал существование различных подходов к этой проблеме: 1) логико-семантического (Дж. Сейдок, Канеко); 2) немодального (Д. Болинджер), объясняющего, почему многие АП рассматривались как слова степени признака (интенсивы); 3) аргументативного (О. Дюкро), в некоторой степени предопределившего изучение АП с позиции прагматики. Так, изучая роль *presque* в высказывании, О. Дюкро рассматривает его во вторичной функции: первичная функция *presque* заключается в приблизительном обозначении признака, а его вторичная функция в данном случае связана с тем, что приблизительно оформленной номинацией легче незаметно настроить собеседника в пользу собственного мнения, чтобы затем окончательно убедить его той же номинацией, оформленной как совершенно точной («почти... и даже совсем...») [4, с. 39].

Не ставя своей целью подробный пересказ данной классификации, позволим себе внести в нее некоторые уточнения и дополнения с учетом новых исследований, появившихся уже после защиты названной выше диссертации. Как ни странно, их не так уж и много. Следует отметить небольшие статьи Г. Богуславской [5] и А. Вежбицкой [6]. Первая работа написана под влиянием идей О. Дюкро [7] и представляет собой семантический анализ АП *presque à la Ducrot*.

Какова роль *presque* в контексте? По мнению автора, их две. Во-первых, речь идет о делимитации объектов (состояний, качеств), которая касается не действительности, о которой говорят, а манеры говорить об этой действительности, т.е. о металингвистическом характере *presque*.

Во-вторых, в приведенных высказываниях *presque* служит средством смягчения утверждения: без *presque* высказывания носили бы характер слишком сильных, слишком категоричных суждений, как положительных (*Elle est jolie*), так и отрицательных (*Elle n'est pas jolie*). Таким образом, на первый план выдвигается прагматическое значение АП, которое имеет для автора первостепенную важность [5, с. 39].

Интересно отметить, что мнение этого автора во многом сходно с мнением представителей так называемого «сугубо прагматического» подхода Дж. Лакоффа [8], отчасти Дж. Сейдока [9].

Сторонники этого направления считают, что АП сообщают высказыванию, в состав которого они входят, определенные коннотации, которые влияют на истинность или ложность высказывания. А поскольку коннотации являются частью прагматики, то и семантическое значение АП зависит от этой коннотации, т.е. обусловлено прагматически.

«Сугубо прагматическому» подходу к изучению АП противопоставлен «сугубо семантический» подход, сторонницей которого выступает А. Вежбицка [6].



Согласно ее мнению, даже самые «расплывчатые» и «субъективные» слова, такие как частицы в общем и АП в частности, должны иметь собственное значение и это значение может быть установлено вне зависимости от контекста, что автор делает на примере английских АП *almost* и *nearly*. А. Вежбицка предлагает следующее описание для *almost*: «Нельзя в строгом смысле сказать, что X. Если бы что-то лишь немного отличалось от X, о нем можно было бы по праву сказать X. Можно было бы подумать, что это отличие могло бы быть даже меньше. Я говорю «X», потому что я хочу сказать нечто, о чем можно легко думать».

Описание для *nearly*: «Нельзя сказать в строгом смысле, что X. Если бы что-то лишь немного отличалось от X, о нем можно было бы по праву сказать «X», потому что этому лишь немного недостает, чтобы быть X. Можно было бы подумать, что это отличие могло бы быть еще меньше. Я говорю «X», потому что я хочу сказать нечто, о чем можно легко думать».

Эти толкования, на наш взгляд, различаются компонентами А и А': «что-то лишь немного отличается от X (А) и «этому лишь немного недостает, чтобы быть X (А')». Эти выражения синонимичны лишь на первый взгляд. Нельзя не согласиться с А. Вежбицкой, которая считает, что А и А' принадлежат разным субъектам высказывания. Субъект высказывания А находится на точке зрения сходства обозначаемого субъекта с X, в то время как субъект высказывания А' находится на точке зрения отличия обозначаемого от X. В первом случае имеет место движение от не-X к X, а во втором - от X к не-X.

Таким образом, мнения значительной части лингвистов в самом общем виде можно разделить на «сугубо семантический» и «сугубо прагматический» подходы к изучению АП, причем второй, как нам кажется, имеет больше сторонников.

II. Поскольку фундаментом для изучения языковой категории приблизительности явились математические идеи и труды, вполне естественно, что АП в первую очередь заинтересовали лингвистов, занимающихся исследованием категории количества и языковых средств ее выражения [10, с. 10; 11, с. 9; 12, с. 15; 13; 14, с. 38; 15, с. 104-105 и другие].

Как всякая логико-мыслительная категория, категория количества имеет сложную систему количественных значений, которой соответствует не менее сложная система способов их выражения [15, с. 7]. Речь идет, как мы понимаем, о функционально-семантическом поле (далее – ФСП) языковых средств выражения количества, а АП, как правило, изучаются авторами перечисленных выше трудов внутри парадигматического микрополя (далее – ПМП) неопределенности в составе ФСП количества в каком-либо конкретном языке [16; 17; 10; 11; 14], либо в сравнительно-сопоставительном плане на материале нескольких языков [12; 18]. При этом основной упор делается на

изучение приблизительности количественных измерений («примерно 5») и степени подобия одного явления другому («приблизительно такой же, как») в русском языке и аналогичных им ЛЕ в английском, немецком, украинском, реже – французском и испанском языках.

Интересная идея выдвигается Л. Д. Чесноковой. Она считает, что понятие приблизительного количества двояко соотносится с объективной действительностью: с одной стороны, оно отражает близость этого количества к некоторому определенному количеству (*около 50 лет, штук 30 яблок*), которая есть факт реального мира, с другой стороны, приблизительность – это неточное число, число, в сущности, неопределенное, которое представляет собой особую форму осмысления количественных отношений и является категорией чисто гносеологической. Как правило, приблизительное количество выражается сочетаниями, в состав которых входят определенно-количественные числительные, поэтому по своей семантике категория приблизительного количества занимает более близкое положение к определенному множеству, чем к неопределенному [15, с. 24].

Впрочем, сами исследования, по нашему мнению, довольно фрагментарно отражают картину функционирования этих ЛЕ в ПМП неопределенности, за исключением, пожалуй, фундаментальной монографии [12].

III. Следующую небольшую группу работ об АП составляют, в основном, статьи, касающиеся их изучения под различными углами зрения.

Прежде всего это исторические исследования появления и развития слов приблизительности, в частности, частицы *почти* в русском языке, кстати, крайне малочисленные [19]. Предпринимались также попытки стилистического изучения функционирования номинаций приблизительности в рамках одного произведения, например, романа Г. Уэллса «Человек-невидимка» [20]. Изучались типы текстов, в которых функционируют АП, а также предпринимались шаги по изучению функционально-семантических аспектов приблизительных номинаций и взаимного влияния этих факторов в процессе языковой коммуникации [21; 22].

IV. В эту группу мы включаем специальные исследования приблизительности как языковой категории в целом и АП в частности.

Одной из первых попыток полного и всестороннего описания языковой категории приблизительности и арсенала составляющих ее средств стала работа С. Л. Сахно «Приблизительные номинации современного французского языка» [4]. Автор считает, что «данное явление необходимо изучать как единое функционально-семантическое поле, объединяющее разнообразные средства выражения и захватывающее широкий круг пограничных переходных языковых фактов» [4, с. 5] и выделяет около 150 основных ПН и смежных с ними явлений французского языка. В их числе знаменательные слова (*une sorte*

de...), лексико-синтаксические конструкции (ce qu'on appelle ... , quelque chose dans le genre de... , s'il m'est permis de dire), аффиксы (rougeâtre), служебные слова (dans les 10 km). По мнению автора, приблизительность может быть выражена также с помощью порядка слов («человек десять») и определенной интонацией.

Эти и другие факторы приводят исследователя к обоснованным выводам о том, что приблизительность именованя является универсальным явлением в смысле общности ее природы, однако языки, в том числе и французский, обнаруживают различия в плане выражения, содержания и функционирования.

В плане содержания ПН разных языков обладают некоторыми семантическими особенностями, например, французский суффикс – *âtre* во многих случаях передает отрицательную оценку (*douceâtre* – «неприятно сладкий, слащавый»), тогда как латинский суффикс – *aster* выражал чистую приблизительность. В плане функционирования «языки могут предпочитать один тип ПН за счет другого, или же предпочитать ПН точной номинации и наоборот» [23, с. 4], например, в литературных переводах: *Elle y était accourue, poussée par une sorte d'épouvante* (G. Flaubert) – «Эмму загнал сюда страх» (пер. Н. Любимова).

Особенно ценным, на наш взгляд, в этой работе является то, что автор предлагает свою концепцию структуры ПН ввиду отсутствия таковой в трудах по лингвистике. Поскольку эта схема послужила базой для дальнейшего изучения АП, приводим ее полностью.



Проблеме аппроксимации на материале конкретного языка (в частности, английского) посвящено еще одно специальное исследование [24], в котором отмечается наличие плана содержания и плана выражения категории аппроксимации в языке, «правомерность выделения в системе современного английского языка репрезентантов категории аппроксимации – аппроксиматоров, как отдельной функционально-семантической категории языковых единиц» [24, с. 4], а также корреляцию аппроксимации со смежными языковыми явлениями – модальностью, неопределенностью, отрицанием. Что касается семантического значения аппроксиматоров, то оно «носит релятивный характер: их коммуникативная функция состоит в выражении качественно-количественных отношений между предметами и явлениями реального мира и словесными знаками, которые их отображают в речи» [24, с. 10].

Автором выделено несколько семантических типов аппроксимации на уровне текста и, соответственно, несколько разновидностей АП, а именно: 1) лимитирующие или деинтенсифицирующие АП (ЛА) – sort of, kind of, somewhat, nearly, almost; 2) компаративные АП (КА) – like, likely, comparatively; 3) эксклюзивные АП (ЭА) – real, regular, true; 4) аддитивные АП (АА) – basically, mostly; 5) релятивные АП (РА) – relatively [25, с. 61].

*Изложенные выше факты позволяют прийти к следующим выводам:*

1. Приблизительность, нечеткость является неотъемлемым свойством человеческого мышления.

2. Языковая категория приблизительности является универсальной категорией.

3. Языковые средства выражения приблизительности получили в лингвистике название АП. Их интенсивное изучение началось в 60-х годах XX ст., хотя в некоторых фундаментальных трудах по лингвистике эти ЛЕ упоминались и раньше в связи с изучением различных аспектов, в основном, грамматики.

4. Приблизительное количество представляет собой сочетание точного количества (ядро словосочетания) и соответствующего АП (адъюнкт словосочетания). Поэтому по своей семантике категория приблизительного количества занимает более близкое положение к определенному множеству, чем к неопределенному.

#### Литература

**1. Есперсен О.** Философия грамматики. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1958. – 404 с. **2. Brunot F.** La pensée et la langue. – Paris: Masson et C<sup>ie</sup>, 1922. – 954 p. **3. Виноградов В. В.** Русский язык. (Грамматическое учение о слове). Учеб. пособие для филол. специальностей ун-тов. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с. **4. Сахно С. Л.** Приблизительные номинации современного французского языка: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05. – М., 1983. – 191 с. **5. Boguslawska G.** Presque – analyse sémantique à la Ducrot // Acta Universitatis Wratislaviensis. Romanica Wratislaviensia XXX. – Wrocław, 1989. – № 1064. – P. 33–39. **6. Wierzbicka A.** Precision in Vagueness: The Semantics of English «Approximatives» // Journal of Pragmatics. – North-Holland, 1986. – № 10. – P. 597–614. **7. Ducrot O.** Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique. – Paris: Hermann, 1972. – 283 p. **8. Lakoff G.** Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts // Proceedings of the Third Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. – Berkeley, California, 1977. – P. 221–271. **9. Sadock J. M.** Truth and approximations // Proceeding of the Third Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. – Berkeley, California, 1977. – P. 430–439. **10. Вороновская И. В.** Функционально-семантическая категория неопределенности в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л., 1986. – 16 с. **11. Дмитрук В. І.** Квантитативні слова в

сучасній українській мові: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / Кіровоград. держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 1998. – 16 с. **12. Категория** количества в современных европейских языках / В. В. Акуленко, С. А. Швачко, Е. И. Букреева и др.; Отв. ред. В. В. Акуленко; АН УССР. Кафедра иностранных языков. – Киев: Наук. думка, 1990. – 284 с. **13. Пелевина Н. Ф.,** Фамина Н. В. Контекстовые указатели числовых значений // Семантическая интеграция в синтагматике. – Рига, 1984. – С. 131-137. **14. Полянский А. Н.** План содержания категории количества в русском языке // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1984. – № 1. – С. 34-41. **15. Чеснокова Л. Д.** Категория количества и способы ее выражения в современном русском языке. – Таганрог: Издательство Таганрогского государственного педагогического института, 1992. – 178 с. **16. Акуленко Л. Г.** Выражение неопределенно-большого и неопределенно-малого количества в современном немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Киев. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Киев, 1984. – 25 с. **17. Акуленко Л. Г.** О структуре поля количества в современном немецком языке // Вестник Харьковского университета. – Харьков, 1984. – Вып. 258. – С. 3-8. **18. Швачко С. А.** Языковые средства выражения количества в современных английском, русском и украинском языках. – Киев: Вища школа, 1981. – 143 с. **19. Гриценко Р. М.** Почти, почитай // Русская речь. – 1980. – № 6. – С. 105-108. **20. Строкова А. Ф.,** Чекирова А. А. Функционирование номинаций приблизительности // Структурно-содержательные характеристики текста. – Фрунзе, 1989. – С. 79-86. **21. Пристинская Т. М.** Семантический и прагматический аспекты приблизительных номинаций // Структура и семантика простого, сложного и осложненного предложения. Межвузовский сборник научных трудов. – Ленинград, 1988. – С. 44-54. **22. Сорокин Ю. Е.** Конструкции приблизительной оценки в современном английском языке. // Функциональная семантика синтаксических конструкций. – М., 1986. – С. 63-78. **23. Сахно С. Л.** Приблизительные номинации современного французского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / МГПИ им. В. И. Ленина. – М., 1983. – 16 с. **24. Шкот И. Л.** Апроксиматоры в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1990. – 23 с. **25. Шкот И. Л.** Апроксиматоры в современном английском языке // Вестник Киевского университета. – Романо-германская филология. – Киев, 1979. – Вып. 13. – С. 60-63.

Незважаючи на те, що лінгвістика останніх десятиріч збагатилась новими ідеями та напрямками, традиційні питання, зокрема, відтворення логіко-філософських категорій мовними засобами, залишаються, як завжди, актуальними. Саме одній з важливих категорій – категорії кількості – присвячена стаття. Розглядаються проблеми, пов'язані з приблизною кількістю, а також з її місцем у функціонально-семантичному полі (ФСП) кількості.

*Ключові слова:* категорія кількості, приблизна кількість, апроксиматори, функціонально-семантичне поле, семантичний підхід, прагматичний підхід.

Несмотря на то, что лингвистика последних десятилетий обогатилась новыми идеями и направлениями, традиционные вопросы, в частности, выражение логико-философских категорий с помощью языковых средств, остаются, как всегда, актуальными. Именно одной из важных категорий – категории количества – посвящена статья. Рассматриваются проблемы, связанные с приблизительным количеством и его местом в функционально-семантическом поле (ФСП) количества.

*Ключевые слова:* категория количества, приблизительное количество, аппроксиматоры, функционально-семантическое поле, семантический подход, прагматический подход.

In spite of that linguistics of past years had got rich with new ideas and trends, traditional problems, namely, representation of logical and philosophical categories with the help of language means remain actual. In particular the present article is devoted to one of these important categories – the category of quantity. The problems connected with the category of approximative quantity and with its place in the functional and semantic field of quantity are considered.

*Key words:* category of quantity, approximative quantity, approximators, functional and semantic field, semantic approach, pragmatic approach.

УДК [811.111: 811.2]’37

**Ю. В. Орлова**

### **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ АСОЦІАТИВНИХ ПОЛІВ «ВІК ЛЮДИНИ» В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ СИСТЕМАХ**

Ш. Баллі вважав передумовою виникнення образного мовлення властивість людського розуму уподібнювати абстрактні поняття предметам чуттєвого світу з метою їх пізнання. Різноманітність чуттєвого (або матеріального) світу і відмінність уявлень про нього у різних етносів породжують специфіку образних асоціацій, що виникають на основі реально існуючих предметів і закріплюються у мові даної єдності. З психологічної точки зору асоціації є одними з основних механізмів пам’яті. Уявлення і поняття, що наявні в пам’яті людини, пов’язані між собою. Цей зв’язок заснований на минулому досвіді людини і відтворює (з більшим або меншим ступенем точності) об’єктивну залежність між явищами реального світу: «Оскільки асоціації відображають деякі суттєві зв’язки між об’єктами і явищами реального світу, а відповідно, і між поняттями, законно зробити висновок, що вони відіграють важливу роль в побудові лексичної системи мови» [1, с. 45].

Необхідність глибокого вивчення асоціативних реалій викликана тим, що вони органічно входять у фонові (країнознавчі) знання, які є частиною національної культури, результатом історичного розвитку даної етнічної або державної спільноти. Вони виступають показником

приналежності людини до окремої національно-культурної спільності, а також до певного географічного середовища. Специфіка образного мислення яскравіше виражена у далеких в етнолінгвістичному відношенні народів (такими є українці та англійці), у споріднених же етносів вона може бути майже непомітною.

При дослідженні фразеологічної номінації концепту «Вік людини» в англійській та українській мовах ми звертаємось до аналізу асоціативних полів, посилаючись на точку зору К. В. Рахіліної, яка визначає головну властивість концепту – «його неізольованість, зв'язок з іншими концептами» [2, с. 350]. Саме тому важливим для концепту є асоціативне поле, з яким він пов'язаний, і виявлення асоціативних комплексів є одним з основних завдань при дослідженні концептів. Нами проведено дослідження на матеріалі 510 фразеологічних одиниць (ФО), в результаті якого нам вдалося з'ясувати, що образні порівняння віку людини з різними елементами мовної картини світу (МКС) пов'язують концептуально-мовне поле «Вік людини» приблизно з 24 полями МКС в англійській мові і 18 в українській. Подібно магніту вікові номінації збирають навколо себе асоціативне поле, яке в англійській мові воно має наступний вигляд:

*Психологічна структура особистості*  
*Система освіти Рух Традиції*  
*Юридична структура суспільства*  
*Мистецтво Мораль Література*  
*Родина **Вік** Цикл року*  
*Колір Зовнішність Продукти харчування*  
*Історичні факти Релігія Повір'я Легенди*  
*Професії Стан здоров'я Одяг Власні назви*  
*Флора Фауна Пори року Ландшафти*

В українській мові асоціативне поле має такий вигляд:

*Родина (родинні стосунки) Література*  
*Релігія Продукти харчування Флора Фауна Риси характеру*  
*Зовнішність Світовий цикл Колір*  
*Природні явища **Вік** Рух Пори року*  
*Стан здоров'я Цикл року Система освіти*  
*Професійна діяльність Власні назви*

Всі зазначені поля розпадаються на чотири сфери об'єктивної дійсності, що оточують людину:

**а) природну**

	Англ. м	Укр.м
Цикл року	+	+
Фауна	+	+
Флора	+	+
Природні явища	-	+
Ландшафти	+	-

Пори року	+	+
Колір	+	+

Кількість полів в англійській та українській мові співпадає і дорівнює 6.

**б) біологічну**

Стан здоров'я	+	+
Зовнішність	+	+
Психологічна структура особистості	+	-
Продукти харчування	+	+
Рух	+	+

В англійській мові нами нараховано 5 полів, в українській 4.

**в) соціальну**

Родина	+	+
Система освіти	+	+
Професійна діяльність	+	+
Юридична структура суспільства	+	-
Одяг	+	-
Мораль	+	-
Риси характеру	-	+

Загальна кількість полів в англійській мові становить 6 полів, в українській 4

**г) культурно-історичну**

Історія	+	+
Повір'я і легенди	+	-
Релігія	+	+
Традиції	+	-
Література	+	+
Мистецтво	+	-
Власні назви	+	+

Культурно-історична сфера представлена найбільшою за чисельністю кількістю полів (7) в англійській МКС і 4 полями в українській.

Значна кількість англійських та українських ФО є засобом номінації специфічних елементів суспільно-історичної практики. Так, українські ФО *у бороді гречка цвіте, а в голові не оране, був кінь, та з'їздився, був волом, та став козлом, на голові гречка цвіте, а в голові не сіяно, як бобун зелений, знайти в гарбузах, старий віл борозни не псує, старий віл з борозни не зверне, спіла ягода* і т.д. є свідченням тривалого



існування України як суто аграрною державою, і тому значна кількість ФО на позначення віку вміщують назви різних аграрних культур та дієслів на позначення польових робіт, а також назв тварин, праця яких використовувалася в господарстві: Англійські ФО на позначення віку також відбивають специфіку географічного, соціально-етнічного та культурного середовища у зонах поширення англійської мови, зокрема на території Великої Британії, що відрізняється багатою флорою та фауною, має статус морської держави: *to be as green as grass, little pigeon can carry great messages, calf love, bread and butter miss, to have roses in one's cheeks, old boat, old hooker, old wreck, an old ox makes a straight furrow etc.*

В результаті нашого дослідження було з'ясовано, що в порівнюваних мовах наявні однакові типи образних комплексів (з незначними відхиленнями), які ілюструють зв'язок концепту «вік людини» з іншими концептами. Це можна пояснити тим, що представників, які належать до різних мовних систем, об'єднує єдність логіко – мисленнєвої бази і на логічному рівні носії різних мов однаково структурують дійсність. В семантиці вивчених фразеологізмів знайшли відображення природний, біологічний, соціальний і культурно-історичний аспекти віку, що складає універсальність фразеологічного вираження даного концепту як системного феномену, який має комплексний характер взаємозв'язку природно-біологічних констант, соціального і культурно-історичного середовища. Виходячи з даної бази мовного матеріалу, ми приходимо до висновку, що асоціативне поле «Вік» в українській мові бідніше, ніж в англійській. Ми маємо можливе пояснення такого феномену. Нестача фразеологічної виразності даного концепту компенсувалася в українській мові у вигляді слів з метафоричним значенням. А будь-яка метафора представляє собою асоціативний зв'язок з певним полем, тобто асоціативне поле спрацювало не в фразеології, а в лексичній підсистемі мови. Нами нараховано приблизно 200 різних звертань до дітей і лексем з метафоричним значенням на позначення віку дитини, що утворилися в результаті урахування особливостей динаміки вікових змін і життєвих функцій дитини. Подальші перспективи дослідження передбачають лексичний аналіз вираження віку людини в українській мові засноване на асоціативному мисленні.

### Література

1. Морковкину В. В. Идеографические словари. – М.: Издат. Моск. ун-та. – 1970. – 65 с. 2. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. – М.: Русские словари, 2000. – 416 с.

### Лексикографічні джерела

1. Баранцев К. Т. Англо – український фразеологічний словник. К.: Рад. школа. – 1969. – 1051 с. 2. Брускина Т. Л., Шитова Л. Ф. Concise Russian – English phraseological dictionary. – СПб.: Издательство «Лань». – 1990. – 256 с. 3. Гуревич В. В., Дозорец Ж. А. Краткий русско-

английский фразеологический словарь. – М.: Русский язык. – 1988. – 542 с. 4. **Коломієць М. П.**, Регушевський Є. С. Словник фразеологічних синонімів / За ред. В. О. Винника. – К., 1993. 5. **Олійник І. С.**, Сидоренко М. М. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний словник. – К.: «Радянська школа», 1978. 6. **Словник** української мови: В 11 т. – К., 1970–1980. 7. **Словарь** современного английского языка: В 2-х т. – М.: Русский язык, 1992. 8. **Ужченко В. Д.** Фразеологічний словник східнослов'янських і степових говірок Донбасу. – Луганськ, 1997. 9. **Ужченко В. Д.**, Ужченко Д. В. Фразеологічний словник української мови. – К., 1998. 10. **Фразеологічний** словник української мови: У 2 кн. – К., 1993. 11. **Кунин А. В.** Англо-русский фразеологический словарь/ Лит. Ред. М. Д. Литвинова. – 4-е изд., перераб. в доп. – М.: Русский язык, 1984.

Стаття присвячена виявленню асоціативних комплексів при аналізі образної складової концепту «Вік людини» в англійській та українській мовах.

*Ключові слова:* концепт, асоціативне поле, мовна картина світу.

Статья посвящена выявлению ассоциативных комплексов при анализе образной составляющей концепта «Возраст человека» в английском и украинском языках.

*Ключевые слова:* концепт, ассоциативное поле, языковая картина мира.

The article focuses on the exposure to some associative complexes while analyzing the figurative component of concept «Human Age» in English and Ukrainian.

*Key words:* concept, associative field, linguistic mapping of the world.

УДК 811.161.2'28'276.11

**Є. М. Санченко**

## **ЕЛІТНА МОВНА ОСОБИСТІТЬ З ПОЛІСЬКИМ ДІАЛЕКТНИМ СУБСТРАТОМ: СОЦІОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Поліські говірки розглядаються науковцями як результат «конвергентного» зближення двох великих східнослов'янських ареалів [1, с. 303]. Ці говірки цікавили багатьох українських, білоруських та російських учених (Г. Аркушин, О. Бова (Ковальчук), Л. Дорошенко, О. Євтушок, А. Залеський, Ф. Клімчук, А. Крейтор, О. Курило, П. Лисенко, І. Лучиц-Федорець, Г. Малишко, В. Мойсієнко, Т. Назарова, М. Никончук, С. Чемеркін та ін.). Проте ступінь стійкості визначальних рис поліського наріччя у мовців, які тривалий час перебувають поза межами ареалу чи спілкуються літературною мовою, ще не був предметом окремого вивчення.

Говорячи про взаємодію мовних систем в умовах їх співіснування, треба мати на увазі, що в залежності від реальної ситуації такого співіснування результат може бути різним [2, с. 3]. Взаємовплив є

безперечним, якщо взаємодіють літературна і діалектна мови. Такий процес відбувається у мовній свідомості елітних представників з діалектним субстратом, тобто тих, хто володіє нормами української літературної мови, але першою мовою, мовою дитинства, є діалектна. І перша мова існує у вигляді діалектного субстрату у мовній свідомості інтелігента. Мовленню еліти притаманні певні фонетичні властивості, які пов'язані і з фонологічними, і з фонетичними, і з граматичними, і з лексичними та і з синтаксичними характеристиками кожної із мовних систем, які співіснують у мовній свідомості особистості. Як зауважує зарубіжний учений П. Труджил, перша мова є найстійкішою у мовній свідомості особистості [3, с. 23].

Найбільш повним буде опис взаємодії і взаємовпливу літературної та діалектної мов в мовній свідомості елітних мовних особистостей з діалектним субстратом, при якому обов'язково аналізуються як самі діалектні елементи у мовленні еліти, так і ті причини, які сприяли їх виникненню. Взаємодія мов відноситься до тих явищ, де переплітаються чинники і лінгвістичні, і психологічні, і соціальні, і етноісторичні та ін. [4, с. 5]. І особливо важливим є визначення ваги різних лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників у тій чи іншій взаємодії літературної та діалектної мовних систем.

Елітна мовна особистість досліджується нами як діалектоносія, хоча мовці спілкуються тільки українською літературною мовою, а переключення коду літературної на мовний код діалектної мови виявляється в певних діалектних елементах на різних мовних рівнях. Поява цих елементів у мовленні представників луганської інтелігенції, які є вихідцями із різних діалектних ареалів, частіше є несвідомою. І тільки необхідність у цитуванні, коли мовець повторює вимовлені кимось раніше слова, коли мовець бажає дотриматися достовірності, точності цитат (наприклад: [у <sup>н</sup>'іжин'і гово<sup>р</sup>или / ска<sup>ж</sup>'імо / з моноф<sup>т</sup>онгом и <sup>з</sup>ам'іс'т' даўн'ого і // ніж / вил // <sup>й</sup>аснож ш <sup>ў</sup>п'ливом ро<sup>с</sup>'іс'кої мови і <sup>д</sup>еш'ч'о б'іло<sup>р</sup>ус'кої мови // ш'ч'е а було роз<sup>ш</sup>ирене / а <sup>ў</sup>на<sup>ў</sup>колишн'іх <sup>с</sup>елах / там дифто<sup>н</sup>'іч'не <sup>м</sup>овлен':а / так ш'ч'о <sup>ў</sup>се це <sup>й</sup>а з<sup>н</sup>ай<sup>ў</sup> //]), або так званий естетичний чинник, коли мовець на підставі цілком суб'єктивних вражень деякі слова або форми першої мови, мови дитинства (у нашому випадку діалектної), визнає тільки естетично привабливим (наприклад: [<sup>й</sup>а не л'убл'у <sup>с</sup>лово му<sup>р</sup>ахи // ко<sup>м</sup>ахи // у нас не було <sup>с</sup>лова му<sup>р</sup>ахи //]), суттєво впливають на свідоме переключення мовного коду.

Л. Струганець зазначає, що «мова людей, а більш конкретно – вибір того чи іншого мовного варіанта (нормативного чи ненормативного), залежить від таких соціальних чинників: освітнього, вікового, територіального, а також від соціального стану мовця, соціального стану батьків» [5, с. 131]. У мовній поведінці елітна мовна особистість з діалектним субстратом виявляє себе у трьох вимірах (за Н. Шумаровою): як носій певної мови (у нашому випадку літературної та

діалектної мов), як індивід з усіма особливостями індивідуальної мовної діяльності і як член соціуму, виконавець вимог нормативної соціокультурної діяльності суспільства (є представником мовної еліти Луганщини) [6, с. 16].

Головним матеріалом для нашого дослідження є записи усного діалогічного й монологічного мовлення представників луганської інтелігенції, які є вихідцями саме з північноукраїнських земель, так звані елітні мовні особистості з поліським діалектним субстратом. Мовну еліту репрезентують особистості, ступінь лінгвістичної та комунікативної компетенції яких високий, прагнення до вільного самовираження й самовдосконалення поєднане з вільним, автоматичним здійсненням різнобічної мовної діяльності. Записи зроблені як в домашніх, так і в офіційних умовах. Це інтерв'ю, виступи на конференціях, семінарах, засіданнях кафедри, лекції тощо. Предметом дослідження є підготовлене та спонтанне мовлення елітних мовних особистостей з поліським діалектним субстратом. Результати слухового аналізу записів мовлення еліти заносились у спеціальні протоколи, у яких були відзначені усі відхилення від української літературної норми на всіх мовних рівнях. Отримані дані були статистично оброблені. Для кожного інформанта підраховувався відсоток помічених відхилень від норми, отримані результати дали підстави зробити висновок про ступінь стійкості діалектних рис для групи поліського діалектного субстрату. Ці дані дозволяють говорити про частотність явищ, що описуються. Крім того, підраховувалися і відсотки інформантів, мовлення яких обстежувалось. У перспективі підрахування відсотків як відхилень, так і інформантів у кожній групі діалектного (східнословобожанського, середньонаддніпрянського, західнословобожанського, південно-західного, поліського, російського) субстрату окремо та в цілому для всіх груп як свідчення поширення діалектних елементів у літературній мові. Порівняння результатів, які ми отримаємо від усіх груп інформантів, дозволить виявити ті елементи діалектної мови, які є найбільш стійкими у носіїв того чи іншого діалекту.

Елітні мовні особистості з поліським діалектним субстратом є вихідцями з Чернігівської області (м. Ніжин, с. Авдіївка Сосницького району, с. Шабалинове Коропського району) – 60 % (цифри наведені у відсотковому співвідношенні до загальної кількості опитаних у цій групі), Ровенської (с. Перекалі Демидівського району) – 20 % та Сумської області (с. Стегайлівка Середино-Будського району) – 20 %.

Місцем найдовшого проживання у цих мовців є м. Луганськ – 40 %, м. Красnodон Луганської області – 20 %, с. Верхньо-Богданівка Станично-Луганського району Луганської області – 20 %, м. Ровеньки Луганської області – 20 %. Місцем проживання в теперішній час є ті ж самі населені пункти у тих самих відсотках.

Серед вихідців з Полісся нами було опитано: жінок – 60 %, чоловіків – 40 % (гендерні аспекти у нашому дослідженні не

враховуються). Вік інформантів межує від 50 до 72 років (на 2007). За національністю вони українці, усі мають вищу освіту. Професія і спеціальність елітних мовців цієї групи, які були нами аналізовані, представлена такими підрахунками: викладач в університеті – 20 %, письменник – 80 %.

Згідно з поданими соціологічним анкетами опитані мовці володіють різними мовами, а саме: українською і російською – 40 %; українською, російською та англійською – 20 %; українською, російською, англійською, польською та білоруською – 20 %; українською, російською та польською – 20 %. Але рідною мовою еліта вважає: українську – 80%, українську та російську спільно – 20%. До школи 80 % елітних мовних особистостей з поліським діалектним субстратом говорили українською, 20 % – українською та російською спільно. Ці представники вчилися у школі з українською і російською мовами навчання (з українською мовою навчання – 80 %, з українською та російською мовами спільно навчання – 20 %).

Розглядати особливості мовної системи літературної мови треба, враховуючи різні типи її взаємодії з діалектами та іншими мовами. Саме тому ми провели соціологічне опитування представників луганської інтелігенції, які є вихідцями з Полісся. Ми з'ясували не тільки, якими мовами володіють елітні мовні особистості, а й коли послуговуються тією чи іншою мовою (див. Таблиця 1), якою мовою представникам еліти краще читати книги, дивитись вистави, телепередачі та слухати радіопередачі (див. Таблиця 2).

Мова, якою користуються	українською	російською	українською і російською
а) у сім'ї	80 %	-	20 %
б) з друзями	80 %	-	20 %
в) із сусідами	80 %	-	20 %
г) із знайомими	80 %	-	20 %
г) у побуті (магазин, транспорт)	80 %	-	20 %
д) на роботі	80 %	-	20 %
ж) при спілкуванні на професійні теми	80 %	-	20 %
з) при офіційному листуванні й у справах	80 %	-	20 %
и) на нарадах	80 %	-	20 %
і) коли з вами спілкуються російською мовою	80 %	-	20 %
<b>ї) загальне (в усіх зазначених)</b>	<b>80 %</b>	<b>-</b>	<b>20 %</b>

<b>випадках)</b>			
------------------	--	--	--

Таблиця 1. *Користування мовами елітними мовними особистостями з поліським діалектним субстратом*

Якою мовою краще	українською	російською	українською та російською
а) читати книги	20 %	-	80 %
б) дивитись вистави	20 %	-	80 %
в) дивитись телепередачі	20 %	-	80 %
г) слухати радіопередачі	20 %	-	80 %
<b>г) загальне (в усіх зазначених випадках)</b>	<b>20 %</b>	<b>-</b>	<b>80 %</b>

Таблиця 2. *Мовні переваги елітних мовних особистостей з поліським діалектним субстратом*

Аналіз отриманої інформації репрезентує такі результати: луганська інтелігенція, представники якої є вихідцями з Полісся, у 80 % послуговуються у своєму житті тільки українською мовою (у всіх зазначених випадках). Важливим є те, що інформанти цієї групи не користуються тільки російською мовою окремо (0 %), деякі представники мовної еліти спілкуються і українською, і російською мовами спільно (20 %) залежно від умов спілкування. Зовсім протилежні дані ми отримуємо на питання, якою мовою представникам еліти краще читати книги, дивитись вистави, телепередачі та слухати радіопередачі. Тільки 20 % інтелігенції цієї групи віддають перевагу рідній українській мові. Іншим 80 % мовної еліти зручно це робити як українською, так і російською мовами. Вони не відчувають різниці.

Зрозуміло, що офіційність обставин, де відбувається виступ, змушує мовців контролювати мовлення на всіх рівнях. Але все одно у мовленні елітних діалектоносіїв ми знаходимо ті явища, які внаслідок багаторазових проявів стали звичними і закріпилися у вживанні, хоча той чи інший варіант вимови не є нормативним. Часто діалектні елементи не фіксуються тим, хто говорить, і не проходять стадію самокорекції, навіть якщо їх поява у висловлюванні заважає комунікації. Теж саме можна сказати і про «слова-субститути».

У неофіційних умовах мовці будують свою розповідь невимушено, від чого в їх мовленні з'являються так звані «слова-субститути» [7, с. 33], тобто «пошукові слова», або «слова-заповнювачі пауз», які свідчать про пошук або вибір слова. Як зазначає І.Прокопів, «...»

«спонтанність мовлення часто призводить до неточності слововживання» [7, с. 41]. У матеріалі, який ми досліджуємо, «слова-субститути» представлені у таких реалізаціях: *ска<sup>л</sup>ж<sup>і</sup>мо, так, ну* та ін.

Аналіз мовлення елітних діалектоносіїв показує наявність діалектних елементів на різних мовних рівнях. На фонетичному рівні: пом'якшення шиплячого [ч'] (*деш<sup>ч</sup>'о, ш<sup>ч</sup>'е, дифто<sup>н</sup>'іч'не, ш<sup>ч</sup>'о, йавиш<sup>ч</sup>'е, ч'асом, не пом'іч'айу, фак<sup>т</sup>ич'но, п'іч', р'іч'ка, н'іч'ка та ін.*); ствердіння [р'] (*бу<sup>р</sup>ак, ку<sup>р</sup>у, ва<sup>р</sup>у*); заміна шиплячого [шч] на [ш] (*шо, шос'і*); заміна голосного [о] на [а] – так зване «акання» (*га<sup>л</sup>убка, а<sup>ц</sup>'інка*); уживання звукосполуки [хв] замість [ф] (*ахве<sup>р</sup>еза, прох<sup>в</sup>есор, хва<sup>к</sup>тич'но*); дзвінкі приголосні втрачають дзвінкість перед глухими в середині слова, а частково в кінці слів (*зуп, го<sup>р</sup>от, зуп<sup>б</sup>ка, рип<sup>б</sup>ка, лош<sup>ж</sup>ка*); наявність приставного [в] (*вос'ін'*). На морфологічному рівні: у давальному відмінку однини іменники чоловічого і середнього роду мають закінчення –у (*б<sup>р</sup>ату, д'ід<sup>у</sup>*); часте вживання інфінітива на –т' (*ка<sup>з</sup>ат', не пере<sup>т</sup>'ворит', про<sup>н</sup>икнут', пос<sup>т</sup>авит', пере<sup>у</sup>конуват', готу<sup>в</sup>ат', зробит', ска<sup>з</sup>ат', жит', заговори<sup>т</sup>'*); втрата [ї] після голосного префікса (*приш<sup>л</sup>и, заш<sup>л</sup>и*); опускання [н] в непрямих відмінках предметно-особового займенника з прийменниками (*до його, з йім*).

Наприклад, аналіз мовного матеріалу демонструє, що мовці використовують ненормативний м'який варіант фонемі [ч] в 63 % від загальної кількості наявності цієї фонемі в словах, а в 37 % вживається нормативна тверда вимова [ч]. З'ясувалося, що ця діалектна фонетична риса наявна у 100 % елітних мовних особистостей з поліським діалектним субстратом, мовлення яких ми проаналізували. Записи мовлення демонструють твердий [ч] перед приголосним (*фак<sup>т</sup>ич'но, р'іч'ка, н'іч'ка, се<sup>м</sup>ан<sup>т</sup>ич'н'і, синтак<sup>с</sup>ич'н'і*), перед голосним [а] (*тис<sup>а</sup>'ач'а, ч'асом, не пом'іч'айу, ч'аст<sup>к</sup>ове, ч'асто, ч'астий, ч'ас<sup>н</sup>ик, ч'аст<sup>к</sup>ово*), перед голосним [і] (*на н'і<sup>н</sup>оч'і, че<sup>р</sup>'н'іг'і<sup>ш</sup>ч'іни, на<sup>р</sup>іч'і, виклада<sup>ч</sup>'і<sup>у</sup>, до<sup>р</sup>еч'і*), перед голосним [у] (*в'ідч'у<sup>в</sup>айемо, бач'у, н'іч':у, н'іч':у*), перед голосним [е] (*ш<sup>ч</sup>'е, йавиш<sup>ч</sup>'е*), перед голосним [о] (*ш<sup>ч</sup>'о, ч'о<sup>г</sup>о, ш<sup>ч</sup>'ос', ч'о<sup>т</sup>ири, ч'орний*) та в кінці слова (*н'іч', хоч'*).

Усі ці явища є в мовленні представників інтелігенції, які є вихідцями з північноукраїнських земель, але частотність цих діалектних елементів різна у кожного представника цієї групи, а також відмінним є наявність чи відсутність того чи іншого явища у мовленні певної елітної мовної особистості з поліським діалектним субстратом.

Отже, сьогодні актуальним залишається висновок про те, що представники інтелігенції, які є носіями певного діалекту, послуговуються діалектними рисами цього ж діалекту, і це відбувається або свідомо і навмисно з певних причин, або несвідомо, але усвідомлюється мовцями наявність тих чи інших діалектних рис у своєму мовленні.

## Література

- 1. Интерференция** звуковых систем / Отв. Ред. Л. В.Бондарко, Л. А.Вербицкая. – Ленинград: Изд-во Ленин. ун-та, 1987. – 279 с.
- 2. Струганец Л. В.** Культура української мови і мовна особистість учителя: Дис...канд. філол. наук: 10.02.01 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т. – Тернопіль, 1996. – 226 с.
- 3. Толстая С. М.** Вокализм полесских говоров в общеславянской перспективе // *Gwary mieszane i przejściowe na terenach słowańskich* // Pod redakcją S. Warchola. – Lublin, 1993. – S. 303–310.
- 4. Шумарова Н. П.** Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект: Дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.02; 10.02.01 / НАН України – К., 1994. – 360 с.
- 5. Ярцева В. Н.** Теория взаимодействия языков и работа У.Вайнраха «Языковые контакты» // Вайнрах У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. – К.: Вища шк., 1979. – С. 5–17.
- 6. Trudgill P.** *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society.* – Penguin Books. – 1983. – 204 p.
- 7. Прожогина И. М.** Речевая инерция в спонтанной устной речи (на материале телеинтервью): Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02. – К., 1998. – 253 с.

У статті розглядається елітна мовна особистість з поліським діалектним субстратом. Метою статті є аналіз елітних мовних особистостей з поліським діалектним субстратом. У полі зору знаходяться фонетичні, морфологічні та лексичні особливості мовлення інтелігенції Луганщини, які є вихідцями із Полісся.

*Ключові слова:* елітна мовна особистість, літературна мова, діалект, діалектний субстрат, мовна еліта.

В статье рассматривается элитная языковая личность с полесским диалектным субстратом. Целью статьи является анализ элитных языковых личностей с полесским диалектным субстратом. В поле зрения находятся фонетические, морфологические и лексические особенности речи интеллигенции Луганщины, которые являются выходцами из Полесья.

*Ключевые слова:* элитная языковая личность, литературный язык, диалект, диалектный субстрат, языковая элита

The concept of elite linguistic personality with the polesye dialectic substratum is analyzed in the article. The aim of the article is to character the elite linguistic personalities with the polesye dialectic substratum. In a field of sight there are phonetic, morphological and lexical peculiarities of speech of Luganschina's intelligence, which are people who come from Polesye.

*Key words:* elite linguistic personality, literary language, dialect, dialect substratum, linguistic elite.



**В. В. Унукович**

## **О ЯЗЫКЕ РЕЛИГИИ И ХРИСТИАНСКОЙ ПРОПОВЕДИ**

Церковно-религиозная сфера функционирования языка в течение длительного периода оставалась практически закрытой для отечественного исследователя, а зарубежные языковеды – за редким исключением – не включали в сферу своих интересов вопросы, лежащие в плоскости «язык и религия» (таким исключением и является выдающийся английский лингвист Д. Кристал, активно изучавший язык католической литургии и другие смежные проблемы в 60-80-х годах прошлого века). За последние два десятилетия ситуация радикально изменяется, и объектом целого ряда лингвистических изысканий становится язык религии в различных его проявлениях, в частности язык одной из мировых религий – христианства (см. обширную библиографию к монографии Е. В. Бобыревой 2007 года [1, с. 325-362]. Термин «язык религии» может употребляться в широком и узком значениях. В первом, язык религии – это семиотическая система, включающая в себя, кроме вербальных, широкий спектр невербальных (изобразительных, пластических, музыкальных и т.п.) средств передачи символически закодированной информации по поводу трансцендентных данностей. Вербальный язык представляет собой компонент этой системы. Понятие «язык религии» в этом смысле соотносится с понятиями «язык искусства», «язык музыки» и принадлежит сфере семиотики религии. В узком же смысле, язык религии – это более частная, конфессионализирующаяся вследствие своей кодификации знаковая система, которая возникает на основе народных языков и выполняет в религиозном общении когнитивную и коммуникативную функции [2]. Источником развития языка религии, его движущей силой выступает противоречие между необходимостью быть понятным (интеллигибельным) для широких гетерогенных масс верующих и ингерентной характеристикой этого языка быть замкнутой системой, в различной степени удалённой от национальных языков и сопротивляющейся изменениям вследствие боязни исказить вероучение.

Язык религии существует в форме устных и письменных текстов, которые используются в религиозной теории и практике и исследуются, главным образом, историко-филологическим методом. В таких исследованиях изучаются конкретные проявления феномена языка религии: сакральные (принадлежащие Богу), пророческие (пророческие), апостольские, конфессиональные, богослужебные языки. Представляется уместным привести замечание П. Донована о том, что слово «религиозный» в данном контексте следует понимать не в качестве прилагательного, обозначающего определённый вид языка, а как

наречие, специфицирующее способ, которым вынуждают язык действовать [3, с. 2]. Именно последнее обстоятельство обуславливает актуальность изучения такого фундаментального, первичного продукта религиозной коммуникации, как христианская проповедь. С лингвистической точки зрения, классическая христианская проповедь представляет собой публичную речь-монолог, произносимую священнослужителем как во время богослужения, так и в любое другое время, не ограниченное временем и местом церковной службы (ср. «храмовая» и «внехрамовая» проповеди). Интенцией любой проповеди, как известно, является донесение смысла слова Бога до сознания человека. Такая трансляция смысла представляет собой ту или иную адаптацию первичного текста (слова Бога) к возможностям человеческого разума [4, с. 205]. Подобная адаптация может состоять в полном или частичном переводе первичного текста на более интеллигибельный язык, при этом текст проповеди может быть экспансией исходного или, наоборот, его компрессией. К расширению первичного текста приводят его разного рода интерпретации (гомилетическая экзегеза), повторы тех или иных ключевых (тематических) значений и смыслов и, наконец, добавление к тексту новой эмоциональной окрашенной информации импрессивного и персуазивного характера. Адаптирующий эффект компрессии текста проповеди связан с тем, что во вторичном тексте остаются только главные смыслы.

Хотя фундаментальным источником проповеди является Библия, текст Святого писания, она не редуцируется до простого цитирования этого первичного текста. Монолог проповедника представляет собой актуализацию языка в его возвышенном, риторическом регистре; он является тщательно подготовленным и адекватно сформулированным дискурсом. Представляется возможным определить современную христианскую проповедь следующим образом: *проповедь* – это речевое произведение, подготовленное и публично репродуцируемое священнослужителем по определённому поводу или на определённую тему, с целью религиозно мотивированного воздействия на адресата ( в отдельных случаях предполагающего манипуляцию сознанием последнего) с использованием специального набора речевых тактик и стратегий. Особое место проповеди в системе языковой коммуникации обеспечивается тем местом, которое религия и религиозные ценности занимают в жизни современного человека.

Если рассматривать проповедь в аспекте диахронии, то в Святом писании и в церковном предании указаны исторические разновидности проповеди по форме, или ее прототипы. В книге деяний и в 1 Послании к Коринфянам указаны три таких прототипа: *глоссолалия* (*харизматическая проповедь*), *профития* и *дидаскалия*, различие между которыми обусловлено такой трансцендентной чертой, как «степень присутствия в проповеднике Духа Божия» [5, с. 428]. Первоначальная по

времени форма проповеди – *глоссолалия* апостольских времен, названная так по ее особенности – благодатному дару говорить на языке, «дотолем неведомом говорящему» [5, с. 428]. *Профития* была пророчеством, а в психическом плане составляла проявление более спокойного и сознательного, чем экстаз глоссолалии энтузиазма, при котором проповедник не утрачивал самообладания и говорил стройной и общепонятной речью. Последний по времени возникновения тип, разновидности каждого функционирующего в наше время, – это *дидаксалия*. Такая проповедь представляет собой вид наставления по преимуществу рефлексивного, произносимого под управлением разума. Дидаксалия содержит в себе рассуждения и доказательства и действует не только и не столько на эмоциональную сферу адресата, сколько на его логическое (разумное) восприятие.

Проповеди с древнейших времён записывались, благодаря чему сохранились поучения многих выдающихся деятелей церкви (например, Иоанна Златоуста), вошедшие в собрания их сочинений; составлены и постоянно обновляются сборники образцовых проповедей, соответствующих церковному календарю (т.н. *гомилиарии*), это – воскресные, праздничные, катехизические типы проповедей.

Наиболее распространённый тип проповеди в современном христианстве – это *гомилетическая экзегеза*, иными словами, проповедь – толкование, объяснительная проповедь, проповедь-интерпретация (*expository, explanational, interpretative sermon*), которая представляет собой подробное, развернутое толкование библейского текста, т.е. экзегезу. И хотя на основании отношения проповеди к библейскому тексту некоторые авторы дифференцируют её как экзегетическую, текстовую, разъяснительную, тематическую и биографическую проповеди [6, с. 25], все перечисленные типы поглощаются гиперонимом гомилетическая экзегеза. Зарождение этого главенствующего типа проповеди восходит, по мнению А. Меня, к ветхозаветным временам: проповедь на тему Писания как часть богослужебного, молитвенного собрания впервые появилась в синагогальной практике. Позднее к гомилетической экзегезе прибегал Христос Спаситель. «Золотым веком» классической объяснительной проповеди считается святоотеческий период, когда Писание толковалось не только за богослужением, но и при подготовке к таинствам, например, таинству крещения.

Проповедническое искусство отцов Церкви учитывало лучшие достижения античной риторики, а классическими образцами рассматриваемого типа проповеди считаются *гомии* свт. Иоанна Златоуста, свт. Амвросия Медиоланского, блж. Августина, свт. Григория Великого. Наследие святоотеческого периода было воспринято и развито в середине века, когда основным акцентом в проповеди ставился на нравственной составляющей Библии. Реформация сосредоточила внимание исключительно на библейских темах проповеди, и этим

сыграла особую роль в истории рассматриваемого типа проповеди. Для Лютера проповедь виделась неотъемлемой от Библии, она являлась проводником Слова Божьего как вести о спасении. Проповедь-толкование продолжает интенсивно развиваться в Новое время во всех основных направлениях христианства.

Двадцатый век подарил православным таких известных проповедников-толкователей, как митр. Платон (Левшин), митр. Филарет (Дроздов), архиеп. Иннокентий (Борисов), архиеп. Илларион (Троицкий) и др.

Среди представителей католичества выделяются епископы Ж.-Б. Боссюэ, Ф. Фенелон, Ж. Массильон, кардинал Ньюмен, а выдающимися протестантскими проповедниками в рассматриваемой категории являются отец методизма Дж. Уэсли, «король проповедников» Ч. Сперджен, Дж. Мотт, один из популярнейших ораторов нашего времени Билли Грэм. Протестантизм вообще превратил проповедь в центральный компонент богослужения. Именно поэтому наиболее диверсифицированной и гибкой как в плане выражения, по форме, так и в плане содержания в настоящее время является проповедь в протестантизме, который продуцирует наиболее интересный и разнообразный материал для лингвистических исследований прежде всего на английском языке, хотя в связи с экспансией протестантизма в Россию и постсоветское пространство в целом существует обширный массив зафиксированного письменно, устно, мультимедийно языкового материала на русском языке.

*Окказиональная* проповедь – публичная речь (монолог), произносимая по поводу особых событий, связанных с циклами человеческой жизни, – крещения, венчания, похорон. Отличается жесткой регламентированностью в текстоформирующем и темпоральном аспектах.

*Нарративный*, повествовательный тип проповеди. Сама Библия большей частью представляет собой повествование, а рассказ проповедника репрезентирует цепь событий, которая способна вызвать эмпатию и привести к размышлению на религиозную тему и принятию соответствующих решений. Христианская церковь на протяжении веков использовала рассказ, а в 70-90-е годы XX века в США получили распространение проповеди, целиком представляющие собой повествование.

Православие и католическая церковь, особенно в прошлом, ограничивали возможности проповедничества ригидными рамками (в частности были очень узки адресантные параметры коммуникативной ситуации). Так, в православии право произносить проповедь во время литургии предоставлялось исключительно епископам и пресвитерам (священникам), но не дьяконам. В настоящее время во многом благодаря влиянию протестантов, которые активно развивали тенденции проповедничества, видя в проповеди возвращение к чистоте раннего

христианства, адресантные рамки проповеди расширяются, а диверсификация форм и новейшие каналы коммуникации позволяют представителям важнейших христианских конфессий доносить Слово Божье.

Поскольку «проповедь – это не речь на все случаи жизни, а обращение к конкретной группе в конкретном месте и в конкретное время» [6, с. 21], вполне прогнозируема ситуация, в которой классическую гомилетическую экзегезу необходимо адаптировать как в формальном, так и в содержательном плане по критериям, указанным выше. В подобном случае проповедь будет носить экспериментальный характер и классифицироваться особо как *экспериментальная*. В последние десятилетия в протестантизме, а в последнее десятилетие и в православии (особенно в проповеднической деятельности дьякона Андрея Кураева) получили развитие проповеди-диалоги, проповеди в стихах, концерты-проповеди (проповедуют известные российские рок-музыканты, сотрудничающие с А. Кураевым, – Ю. Шевчук и К. Кинчев, а также многочисленные самодельные и полупрофессиональные коллективы в США и странах Западной Европы, в которых исповедуется протестантизм). К инновациям (эксперименту) в сфере проповеднической деятельности как виду религиозной коммуникации следует отнести и использование таких каналов общения, как радио и телевидение, и особенно всемирную сеть, в которой выкладываются как тексты проповедей, так и их аудио- и видеозаписи.

Как известно, особенностью проповеди является воздействие не столько на разум, сколько на эмоции, подсознание, инстинкты, т.е. на внелогическое убеждение [7, с. 15]. В этом смысле мультимедийные особенности Интернета идеально подходят для использования в проповеднической деятельности. В целом всемирная сеть широко используется представителями всех трёх важнейших направлений христианства.

Филолог в начале третьего тысячелетия от Рождества Христова должен счесть своим профессиональным долгом рассмотреть такой, с одной стороны, постоянно эволюционирующий на протяжении тысячелетий, а с другой, достаточно ригидный и консервативный, фрагмент реализации языка религии, как проповедь в терминах парадигмы языкознания XXI века, т.е. в плане осуществления заданных речевых тактик и стратегий, в аспекте манипуляций сознанием реципиента и, особенно, в поисках языкового инварианта христианской проповеди, вычленяемого из вариантов таких различающихся языков, как русский, английский и итальянский, и соответственно, таких важнейших направлений христианства, как православие, протестантизм и католичество.

### Литература

**1. Бобырева Е. В.** Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения). – Волгоград:

«Перемена», 2007. – 371 с. **2. Академічне** релігієзнавство / За наук. редакцією проф. А. Колодного. – К.: Світ Знань, 2000. – 862 с. **3. Donovan P.** Religious Language. – N.Y.: Pergamon, 1976. – 320 p. **4. Мечковская Н. В.** Язык и религия: Лекции по филологии и истории религии. – Москва: Гранд-Фаир, 1998. – 350 с. **5. Религии** мира. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. – М.: Вече, 2006. – 640 с. **6. Креддок Ф. Б.** Проповедь – СПб: Христианское общество «Библия для всех», 2007. – 249 с. **7. Klippert W.** Vom Text zur Predigt. – Wuppertal: Brockhaus, 2000. – 271 S.

У статті розглядається мова релігії та християнська проповідь. Наводиться визначення сучасної християнської проповіді, а також описується її варіативність як у плані змісту, так і в плані вираження, особливо підкреслюється використання у проповідницькій діяльності сучасних засобів масової комунікації.

*Ключові слова:* мова релігії, християнська проповідь, гомілетична екзегеза, види проповіді.

В статье рассматривается язык религии и христианская проповедь. Приводится определение современной христианской проповеди, а также описывается её вариативность как в плане содержания, так и в плане выражения, особо подчеркивается использование в проповеднической деятельности современных средств массовой коммуникации.

*Ключевые слова:* язык религии, христианская проповедь, гомилетическая экзегеза, виды проповеди.

The article deals with the language of religion and Christian sermon (homily). The definition of the modern Christian sermon is provided. The varieties of sermon relating to the plane of content as well as those relating to the plane of expression are described. The part played by modern mass media in presenting the sermon is emphasized.

*Key words:* the language of religion, Christian sermon, homiletic exegesis, kinds of sermon.

УДК 81' 373.43

**Н. В. Фатеева**

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СТАТУС СОВРЕМЕННЫХ ТЕРМИНОВ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА**

Специальная терминология, как правило, отражает конкретную специальную область науки или техники, где все основные понятия получают свое терминологическое наименование, сфера употребления которых свойственна людям определенных профессий. Однако, несмотря на ограниченную сферу употребления, между специальной лексикой и общеупотребительной существуют постоянные связь и взаимодействие. Специальная лексика начинает употребляться не в свойственных ей контекстах, переосмысляться, в результате воспринимается как

общеупотребительные слова, то есть перестает быть терминами, а, следовательно, детерминологизуются. Например, «...мама – русская, а папа – юрист» (В. Жириновский), где термин «юрист» используется как характеристика национальной принадлежности; «Апокалипсис – 1. рел. Последняя книга Нового Завета – Откровение святого Иоанна Богослова, содержащее пророчества о грядущих бедствиях и гибели мира. 2. рел. Конец мира; катастрофическое завершение земной истории. 3. перен., публ. О мировой катастрофе, кпуномасштабном бедствии, несущем угрозу гибели человечества, культуры, природной среды» [1, с. 31].

Терминология сегодня вызывает пристальный интерес, так как осознанно или нет в обществе каждый день используется огромное количество терминов, значение которых не всегда и не всем понятны. При этом они могут использоваться как дефиниции, так и в качестве общеупотребительных слов. В результате многие не соотносят данные термины со словами специального значения, а употребляют в качестве общеупотребительных. Например, «мутант – 1. биол. Животное. растение, человек, появившиеся в результате мутации. 2. перен. Человек, живущий по искаженным моральным принципам, нравственным ориентирам» [1, с. 481].

Термин – это слово или выражение, обозначающее строго определенное понятие, ограниченное точными пределами. Формирование и функционирование современных терминов в условиях двуязычия, их лингвистический статус в системе общелитературного языка отличаются неустойчивостью и противоречивостью. Все это приводит к тому, что одни и те же термины употребляются для обозначения различных понятий, а иногда происходит обратный процесс: одно и то же понятие обозначается различными терминами, например, «Русскоязычный 1 – 1. Владеющий русским языком как родным. 2. Написанный на русском языке; ведущий вещание, поставленный на русском языке. Русскоязычный 2 – тот, для кого русский язык является родным» [1, с. 685].

Эти процессы провоцируются свободными интерпретациями, толкованиями терминов тех или иных фундаментальных понятий, в результате чего происходит синонимическое употребление специальных слов, дефиниций различных терминосистем (явление далеко не положительное для терминологии), а иногда нарушается и их денотативное содержание. Наблюдается нарушение денотативного понимания термина, и оно заменяется тождественным, то есть происходит синонимическая замена, с помощью которой появляются вариативные значения одного и того же понятия. Понятийные синонимы часто становятся терминами с более точным определением, который на основе своей адекватности соответствующему значению становится постоянным средством его выражения. Возникает явление равнозначности. Отношение таких равнозначных понятий дает

возможность для использования в отдельных случаях дублетов, то есть для изменения способа обозначения одной и той же реалии и их параллельного функционирования. Данные явления позволяют наблюдать наличие дублетов в функции терминов, которые многими лингвистами рассматриваются как негативное явление, поскольку главная характеристика любого термина есть его однозначность. При таком понимании содержания тех или иных терминов необходимо обратить внимание на их стилевую принадлежность, которая допускает стилистические вариации, вплоть до эмоционально-экспрессивных оттенков.

Термины различных терминологий могут выполнять не только свое непосредственное назначение – определение денотата, но и коммуникативно-тематическую функцию, что предполагает доступность, понятность, то есть общеупотребительность. Одним из источников пополнения терминологий является обыденный язык, особенностью таковых образований является максимальная краткость, ясность, и они наиболее полно обозначают нужное понятие, в то время как специальные термины, которые создаются наукой, затрудняют доступность, компактность, конкретность тех или иных формулировок. Иногда для доступности и понимания значения таких терминов приходится заменять их развернутыми описательными выражениями, что приводит к нежелательной громоздкости и затруднительному применению и использованию [2, с. 118]. Использовать такие термины как общеупотребительные слова или в пределах общеупотребительной лексики следует весьма осторожно и лишь по мере необходимости, не злоупотребляя и не перегружая ими речь или текст. Например, «*Промоутер – экон. Лицо или организация, профессионально занимающиеся промоушеном*» [1, с. 636], «*Индиго – шестой вид человечества, шестая раса, шестой энергетический вид*», «*Сомати – процесс самоконсервации*» (Из газет).

Неустойчивость и противоречивость значений терминов, употребляемых в различных речевых ситуациях, обусловлены трудностью выбора необходимых специальных слов для объяснения тех или иных понятий. Затруднения в выборе, в свою очередь, объясняются не только отсутствием знания значений, но и современными процессами образования новых терминов или подбором аналогов уже существующим, характеризующихся некоторой хаотичностью, что не способствует получению гражданами достоверной информации о тех или иных понятиях.

Очевидно, что многие знакомятся со значениями терминов различных терминологий посредством либо специальной, научно-популярной литературы, либо посредством средств массовых коммуникаций, последние в более доступной и доходчивой форме знакомят, излагают и интерпретируют, иногда в очень свободной форме, значения новых или уже существующих специальных слов. В связи с чем



очень часто значение термина по отношению к самому понятию воспринимается как ассоциативное, построенное на тех представлениях, которое это слово вызывает. Например, «Сновидение – оповещение свыше» (Из газет). «Сновидение – образы, возникающие во сне» [3, с. 683]. «Сновидение – своеобразное состояние сознания во сне, характеризующееся возникновением более или менее ярких образов» [4, с. 1003].

Поскольку язык как система не является безразличным и нейтральным к процессам, происходящим в обществе, а приобретение им иного статуса в новом государственном пространстве на территории бывшей союзной республики усугубило данную ситуацию тем, что, как и все лексические группы, терминологическая группа слов функционирует в условиях регионального билингвизма (устное или письменное общение билингвов). Следовательно, разнообразие толкования значений различных терминов объясняется очевидной социальной, политической, коммуникативно-языковой актуальностью. Процесс интерференции русского и украинского языков стал более активным и усугубляется заимствованиями обоими языками иноязычных слов, которые по-разному адаптируются в различных социально-национальных условиях, посредством которых эти заимствования реализуются. Наибольшему влиянию взаимодействия близкородственных языков подвергается лексика и ее специальная, терминологическая, то есть профессиональная часть. Чаще всего такие дефиниции используются в различных средствах информации с целью дать наиболее доступное, простое представление о каком-то наиболее важном признаке того или иного понятия. Иногда популярное представление о термине может совпадать с его специальным значением, но при этом иметь ряд дополнительных эмоциональных, оценочных оттенков. Например, *Даунишфтинг – усталость от работы, хотя существует и другое определение этого явления: переход с высокооплачиваемой, но связанной с чрезмерным стрессом, нагрузками и отнимающей все свободное время работы на более спокойную, хотя и менее оплачиваемую по сравнению с прежней.*

Наиболее ярко такое толкование специальной лексики наблюдается в группе правоведческих терминов, поскольку специальные слова данной сферы затрагивают интересы практически всех социальных групп и регулируют правовые отношения всех субъектов как граждан государства, так и иностранных граждан. Необходимо отметить, что современные правоведческие термины грешат неточностями в каждом отдельно взятом языке, и сами по себе требуют пристального внимания, так как одни и те же слова нашей действительности в обыденном языке и в терминах имеют различные значения, формы выражения, тем более в условиях билингвизма. Например, «Алиби – установленный факт нахождения обвиняемого или подозреваемого вне места совершения преступления в момент, зафиксированный как время преступления» [5, с. 37], но «Сестры Завальские создали себе «Алиби», где АЛИБИ –

зашифрованные имена сестер музыкального дуэта: *А* – Анна, *ЛИ* – Лиана, а *БИ* – две (г-та «Городской курьер», 2008, № 3).

Употребление специальной лексики в условиях близкородственного двуязычия как в русскоязычном, так и в украиноязычном окружении, а также в условиях языкового суржика, где смешиваются не только слова и выражения, но и функционально-стилистические уровни, вызывает определенные трудности в восприятии и понимании и как общеупотребительных слов, так и профессиональной лексики: «*Допросные уловки*»; «*Політик-кнопкодав*» (из заглавий газетных статей).

Современная национальная специальная лексика различных областей знаний переживает в настоящее время период становления, формирования, обновления. Кроме того, вся современная специальная лексика переведена на государственный (национальный) язык функционирования, на украинском языке ведутся также деловодство, судопроизводство. Однако уровень владения населением государственным языком оставляет желать лучшего, и это самым непосредственным образом сказывается и на использовании в тех или иных случаях слов специального значения, то есть терминов. Следовательно, определенные дефиниции, фрагменты, а иногда и разделы различных отраслей знаний могут выпадать из правильного употребления и восприятия, что не позволяет в полном объеме изучать и использовать знания на практике. Речь идет о поверхностном, не затрагивающем ядра, восприятии значения термина. В результате такого восприятия может произойти семантическая трансформация значения термина вплоть до полного его изменения. Например, «*Френология – наука, определяющая степень интеллекта человека*» (Из газет). «*Френология – концепция, согласно которой на основании данных о форме черепа можно судить о психических особенностях человека*» [5, с. 680].

Активизация социальных трансформаций общества ведет к многообразию форм восприятия значений некоторых специальных понятий, изменение же их значений сужает возможности правильного использования терминов по назначению. Неправильное употребление или неточное толкование специального понятия не позволяют правильно воспринимать соответствующее понятие в его прямом, непосредственном значении, а, следовательно, утрачивается некоторая связь с фактами объективной реальности. Например, *коррупция* – подкуп, взяточничество; *спонсор* – меценат, гарант, поручитель, финансист, заказчик, организатор, устроитель. Наблюдается семантическая размытость подобных номинаций, они постепенно теряют терминологическую основу и становятся элементами, а чаще всего единицами разговорной речи, постепенно переходя в группу общеупотребительных слов: «*Лук'янівка*» (*Лук'янівська в'язниця*):

*об'єктивна психіатрія». «Хиромантия – помощница криминалистики» (Из газет).*

Необходимо отметить, что и сам процесс современного терминотворчества не отличается особой упорядоченностью: появление различных, новых для нашего общества профессий, родов деятельности, возможности свободно перемещаться по территориям других государств активизировали и добавили в данный процесс хаотичности. Например, «*Натомания – публ. Повышенный интерес к возможности вступления в НАТО, положительная оценка действий НАТО*» [1, с. 496], «*Нелегал – 1. Тот, кто занимается какой-л. деятельностью вопреки действующему законодательству, не имея на это законных оснований. 2. Тот, кто живет, проживает где-л. на нелегальном положении, без соответствующей регистрации в соответствии с законом*» [1, с. 506].

Появление государственного языка в качестве доминирующего законодательно, но не являющимся таковым по сути, так как объективно доминирует родной язык для определенной, компактно проживающей группы населения, в данном случае русский, усложнило восприятие и понимание специальной лексики. Наблюдается активный процесс взаимопроникновения значений, смещение семантических центров терминов различных терминосистем, параллельное употребление уже имеющихся русскоязычных и вновь образованных украиноязычных слов специального значения.

Кроме того, статус современных терминов определяется и тем огромным потоком заимствованных слов, многие из которых становятся общеупотребительными, а некоторые из них дефинициями, представляющими собой комбинаторное объединение элементов или слов различных языков: *скинхеды* – бритоголовые, но *шкіроголові* – позбавлені лупи.

Наиболее уязвимой в этом смысле оказалась терминологическая аббревиатура, при расшифровке которой наблюдается несоответствие в значении из-за языкового суржика: *ОСББ* – общество співвласників багатоповерхового будинку; *бомж* – без определенного места жительства (русск.). Эта же аббревиатура используется и в украинском языке для определения особ «без визначеного місця перебування». При использовании терминов в общеупотребительном значении в условиях билингвизма происходит чередование восприятия их значений в русском и украинском языках, что позволяет сформулировать смыслообразующий механизм того или иного понятия, результата познавательной деятельности мало известных или неизвестных до настоящего времени. Иногда наблюдается интерференция старых и новых знаний, способствующих более полному представлению, формулированию и смысловому выражению научного явления или понятия.

Наиболее ярко и интересно наблюдать данный процесс в устной речи, когда представители различных слоев населения (особенно

ведущие политики) уместно или же наоборот используют специальную лексику в качестве общепотребительной: «*метастазные предприятия*», имеются в виду предприятия-посредники (Из выступления Ю. Тимошенко) «...*процеси продажу землі розповзлися метастазами по всій території України*» (Из выступления Ю. Луценко).

Поскольку ключевыми характеристиками современности являются развлекательность и несерьезность, то есть ведущей силой массовой культуры общества является шоу-бизнес, следовательно, эти же элементы распространяются на политику и ее представителей. Каждый из участников выступлений стараются осознанно или нет обратить внимание на красочность и зрелищность своих выступлений. С этой целью специальная лексика, которая абсолютно не раскрывают понятия, а лишь его называет, для образности, экспрессии включается политиками в тексты. Например, «*И рыбку съест, и депутатом залышиться*» (Из выступления А. Мороза).

Каждый политик варьирует свою речь в зависимости от того, где, с кем и о чем он говорит, наблюдается свободная стилистическая интерпретация специальной лексики, что вызывает определенные трудности в восприятии и понимании действительного статуса термина. Возникает ситуативное восприятие специального слова на основе самых общих представлений о самом понятии, значение которого формируется в зависимости от того, в какой из сфер общественной жизни мы его реализуем: в специально подготовленной аудитории в качестве слова-термина, и тогда значение терминологически дифференцируется, или же в неофициальной обстановке, где разговорная речь позволяет свободную интерпретацию этого же понятия.

Следовательно, лингвистический статус любого термина зависит не только от лингвистических, экстралингвистических факторов, но и от формы и содержания общения, от непосредственной языковой данности, конкретной аудитории и цели, преследуемой в каждом определенном случае употребления того или иного специального слова.

### Литература

**1. Толковый** словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / ИЛИ РАН; под ред. Г. Н. Складчиковой. – М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2005. – 894 с. **2. Керимов Д. А.** Кодификация и законодательная техника. – М.: Госюриздат, 1982. – 104 с. **3. Лопатин В. В.,** Лопатина Л. Е. Русский толковый словарь. – М.: Рус. яз., 2001. – 882 с. **4. Популярная** медицинская энциклопедия. / Гл. ред. А. Н. Бакулев, Ф. Н. Петров. – М.: Советская энциклопедия, 1961. – 1256 с. **5. Словарь** иностранных слов и выражений / Авт.-сост. Е. С. Зенович. – М.: Астрель, 2004. – 778 с.

У статті автор аналізує лінгвістичний статус сучасних термінів в якості спеціальних та загальноживаних слів в умовах близькоспорідненого білінгвізму.

*Ключові слова:* лінгвістичний статус, близькоспоріднена двомовність, термінологічні дублети, варіативність понять.

В статье автор анализирует лингвистический статус современных терминов в качестве специальных и общеупотребительных слов в условиях близкородственного билингвизма.

*Ключевые слова:* лингвистический статус, близкородственное двуязычие, терминологические дублиеты, вариативность понятия.

In this article the author analyses the linguistic status of modern terms as words of special and general usage in the situation of closely-related bilingualism.

*Key words:* linguistic status, closely-related bilingualism, terminological doublets, concept variability.

УДК 811. 111'27

**O. Yu. Moiseyenko**

### **SOCIOLINGUISTIC CONTEXT OF ENGLISH LANGUAGE IN KENYA**

Bhatt R. in his article «World Englishes» points out that in the past three decades, the study of the formal and functional implications of the global spread of English, especially in terms of its range of functions and the degree of penetration in Western and, especially, non-Western societies has received considerable attention among scholars of English language, linguistics, and literature; creative writers; language pedagogues; and literary critics [2]. There is now a growing consensus among scholars that there is not one English language anymore: rather there are many. The different English languages, studied within the conceptual framework of world Englishes, represent diverse linguistic, cultural, and ideological voices. The field of study of world Englishes – varieties of English used in diverse sociolinguistic contexts – represents a paradigm shift in research, teaching, and application of sociolinguistic realities to the forms and functions of English. Bhatt R. also stresses that the pluralization, Englishes, symbolizes the formal and functional variations, the divergent sociolinguistic contexts, the linguistic, sociolinguistic, and literary creativity, and the various identities English has accrued as a result of its acculturation in new sociolinguistic ecologies. Today English is regarded less as a European language and more as a pluricentric language representing diverse sociolinguistic histories, multicultural identities, multiple norms of use and acquisition, and distinct contexts of function [2]. The purpose of this article is to consider the today's socio-linguistic context of English language in Kenya. Although the peculiarities of English in East Africa attracted the attention of several scholars among them Semenets A., Skandera P., Schmied J., the comprehensive study of today's English language in Kenya and other East African countries has not been carried out yet [1; 6; 7; 8].

Kenya is located in Eastern Africa, bordering the Indian Ocean, between Tanzania and Somalia. English and Swahili are official languages of

Kenya. The English language is a remnant of Kenya's colonial past. Bhatt R. outlines the spread of English in terms of two diasporas: «The global spread of English is popularly viewed in terms of two diasporas: in the first, English was transplanted by native speakers, and in the second, English was introduced as an official language alongside other national. After the initial expansion toward Wales in 1935, Scotland in 1603, and (parts of) Ireland in 1707, the first diaspora of English took place – the movement of English – speaking populations to North America, Canada and Australia and New Zealand. Each of these countries adopted English as the language of the new nation, which resulted in English becoming one of the major languages of the world, along with Arabic, French, German, Hindi, Russian, and Spanish, though it was still not, as it is now, a global language, numerically or functionally.

The global status of English became established in its second diaspora. This diaspora brought English to «un-English» sociocultural contexts – to South Asia, Africa, and Latin America – which resulted in a significant alteration of the earlier sociolinguistic profile of the English language. It was in this second diaspora that English came into contact with genetically and culturally unrelated languages: in Asia with Indo-Aryan and Dravidian languages, in Africa with languages of the Niger-Congo family, and in the development of regional-contact varieties of English» [2, c. 529].

Bhatt R. stresses: «Several attempts have been made to model the spread and diffusion of English as a global language. Kachru's concentric circle model captures the historical, sociolinguistic, acquisition, and literary contexts of the spread and diffusion of English» [2, c. 529].

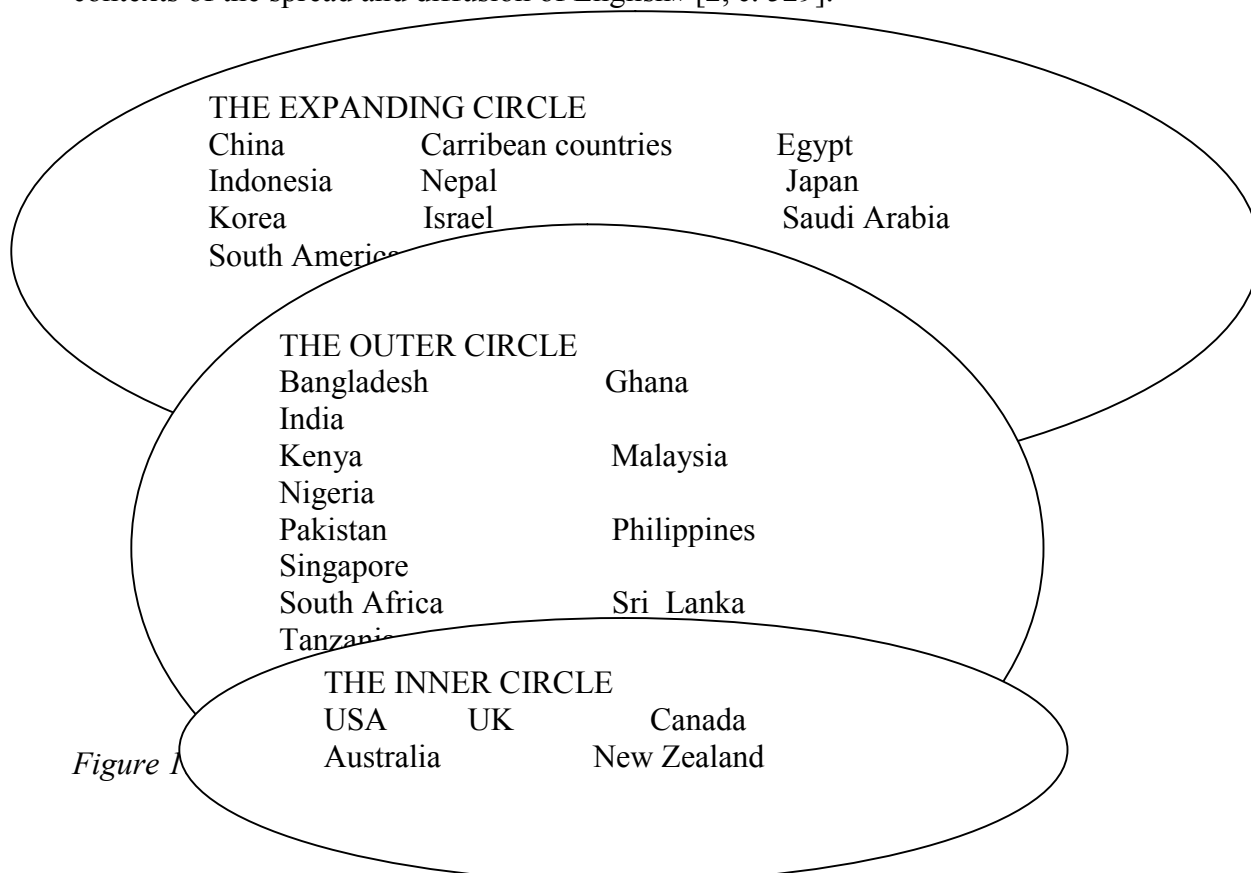


Figure 1

In Kachru's model, the innercircle refers to the traditional bases of English, where it is the primary language, with an estimated 320-380 million speakers [see Fir. 1]. The outer circle represents the spread of English in nonnative contexts, where it has been institutionalized as an additional language, with an estimated 150-300 million speakers. The expanding circle, with a steady increase in the number of speakers and functional domains, includes nations where English is used primarily as a foreign language, with an estimated 100-1000 million speakers. The impact and extent of spread is not easily quantifiable because many varieties of English are used for both inter- and intranational functions.

So English was established in Kenya in its second diaspora. The history of Kenya is rich, and involves the development of many languages. Fossils found in East Africa suggest that protohumans roamed the area more than 20 million years ago. Recent finds near Kenya's Lake Turkana indicate that hominids lived in the area 2.6 million years ago. Cushitic-speaking people from what is now Sudan and Ethiopia moved into the area that is now Kenya beginning around 2000 BC. Arab traders began frequenting the Kenya coast around the first century AD. Kenya's proximity to the Arabian Peninsula invited colonization, and Arab and Persian settlements sprouted along the coast by the eighth century. During the first millennium AD, Nilotic and Bantu peoples moved into the region, and the latter now comprise two thirds of Kenya's population. The Swahili language, a Bantu language with significant Arabic vocabulary, developed as a trade language for the region [9].

Arab dominance on the coast was interrupted for about 150 years following the arrival of the Portuguese in 1498. British exploration of East Africa in the mid-1800s eventually led to the establishment of Britain's East African Protectorate in 1895. The Protectorate promoted settlement of the fertile central highlands by Europeans, dispossessing the Kikuyu and others of their land. Some fertile and well watered parts of the Rift Valley inhabited by the Masai and the western highlands inhabited by the Kalenjin were also handed over to European settlers. For other Kenyan communities, the British presence was slight, especially in the arid northern half of the country. Kenya became independent on December 12, 1963 [9].

Now over 31 million people live in Kenya. Ethnically, Kenya is comprised primarily of Africans (99%) including the following groups: Kikuyu (22%), Luhya (14%), Luo (13%), Kalenjin (12%) and Kamba (11%). The country's religious groups include Protestant (38%), Roman Catholic (28%), indigenous beliefs (8%) and others. Today English is the language of big business, higher education and government. Bills presented to the National Assembly, for example, are generally drafted in English so are parliamentary debates. English, introduced at colonial conquest by missionaries and government –appointed teachers, is now understood by two-thirds of all Kenyans, but more than a third of the town dwellers.

Colonial policy favored English as a *lingua franca*, and Swahili for primary education. English had an «aura of prestige» from the outset. Because

Swahili was the language of primary education only, the more educated people acquired English and the status that went with speaking it. Nonetheless, Swahili spread during those years, especially in Nairobi, the capital of Kenya, where it was used by migrants from all over Kenya. While speaking it brought little social reward, and few colonialists learned it, Swahili became the language of the multicultural urban scene [4].

Today Kenyans first learn an indigenous or ethnic language, their mother tongue, in their homes. The language of instruction in all secondary schools is English, and Swahili is taught as a subject examinable at KCPE (Certificate of Primary Education), O and A levels. Formal teaching in the classroom is, however, only part of the way in which English is acquired in ESL countries. It may also be spoken by some family members and among the peer group. In secondary education English is the medium used, and the language acquisition process is continued outside the classroom when it is used to communicate. It is also passively acquired through reading the newspapers and watching television, and listening to radio. Radio and television have a huge impact on society. Radio remains the most widely available means of communication throughout the country. Although the poverty level is such that individual families may not be able to afford a radio set, access to radio is widespread in even very remote parts; an entire village may share access to a set which they communally utilize to follow important events. The majority of radio and TV programs as well as newspapers are in English [5].

In addition to English and Swahili more than 60 languages and dialects are spoken in Kenya. Kenyan languages reflect a diversity of language families and sub-families. Three main linguistic groups are Bantu, Cushitic, and Nilotic. Bantu languages are assigned to the Niger-Congo family, Cushitic to the Afroasiatic, while Nilotic languages are part of the larger Nilo-Saharan family of languages. Approximately 65% of Kenyan people speak one Bantu language or another (e.g. Kuria, Swahili, etc.), 3% Cushitic (e.g. Borana, Somali) and 30% speak a Nilotic language (e.g. Masai, Luo or Nandi, etc.). Each of these groups can further be broken into a number of dialect clusters. Kenyan immigrants some of whom have settled in the country for a few generations speak Indian languages such as Punjabi, Gujarati and Hindi [3].

The multilingualism in Kenya can, especially, be seen in the context of Nairobi. Nairobi, the capital of Kenya, is one of the fastest growing cities in Africa, with population of over 2.5 million, which is largely accounted for by rural-urban migration. The phenomenon has given rise to a complex, multi-ethnic population and very wide economic disparities. English is the language of prestige, and therefore of upward social mobility, and the medium for instruction in secondary and higher education. Swahili is also an official language and serves as the commonest language of inter-ethnic communication. At the same time use of ethnic languages is widely tolerated, and ethnic nationalism is strong.



According to the research, conducted by Githiora Ch., speakers of Gikuyu comprise a majority of Nairobi city residents (43.3%), followed by Luo (15.2%), Kamba (13.3%) and Luhya (7.4%). Speakers of Swahili as a first language are only 7% of the total sampled. On the other hand, the great majority speak Swahili at home, twice the number of those whose household language is Gikuyu for example. In fact, when household bilingualism is factored out, more than 50% of sampled Nairobi residents report speaking Swahili mainly, when communicating with other family members; about a quarter of the total sampled live in bilingual households, and the average number of languages spoken by a Nairobi resident is three [3].

An interesting phenomenon emerged from the complex multilingual situation of Nairobi city. It is Sheng which is mainly spoken by young people – preadolescents to young adults – and dominates the discourse of primary and secondary school children outside their formal classroom setting. Its syntax is basically Swahili, but through ingenious code-switching, it draws from the phonology, morphology and lexicon of Kenyan languages spoken in the city such as, but not restricted to, Luo, Gikuyu, Masai, Luhya, and coastal languages such as Giriama and Taita. English is also an important source of many loan words in Sheng [3].

So being the language of education, mass media, and government English in Kenya fulfills an important socio-economic role, and functions in a very diverse sociolinguistic context. Functioning in a very diverse linguistic context English has been in contact with many local languages which represent diverse sociolinguistic histories, multicultural identities, multiple norms of use and acquisition, and distinct contexts of function. That is why further comprehensive analysis of peculiarities of English in Kenya is required which may reveal deep cognitive and cultural aspects of language contacts.

#### References

1. Семенець О. Є. Соціальні процеси і мовна дійсність. Англійська мова в країнах Азії і Африки. – Київ: Вища школа, 1984.
2. Bhatt R. World Englishes // Annual Review Anthropology. – 2001. – № 30. – P. 527-550.
3. Githiora Ch. Sheng: Peer Language, Swahili Dialect or Emerging Creole? // Journal of African Cultural Studies. – 2002. – Vol. 15. – № 2. – P. 159-181.
4. Laitin D., Eastman C. M. Language Conflict: Transactions and Games in Kenya // Cultural Anthropology. – 1989, Vol. 4. – № 1. – P. 51-72.
5. Mohochi E. S. Language Choice for Development: The case for Swahili in Kenya // Journal of African Cultural Studies. – 2003. – Vol. 16. – № 1. – P. 85-94.
6. Schmied J. Corpus linguistics and non-native varieties of English // World Englishes. – 1990. – № 9. – P. 255-268.
7. Schmied J. English in Africa. An Introduction. – London: Longman, 1991.
8. Skandera P. Drawing a Map of Africa: Idioms in Kenyan English. – Tübingen: Narr, 2003.
9. U. S. Department of State <http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2962.htm>.

У статті розглядається історія англійської мови в Кенії, сучасний соціолінгвістичний контекст, контакти англійської мови з іншими мовами, а також розглядається ставлення кенійців до англійської мови та до її вивчення.

*Ключові слова:* англійська мова, Кенія, мовні контакти, соціолінгвістичний контекст

В статье рассматривается история английского языка в Кении, современный социолингвистический контекст, контакты английского языка с другими языками, а также рассматривается отношение кенийцев к английскому языку и его изучению.

*Ключевые слова:* английский язык, Кения, языковые контакты, социолингвистический контекст

The paper discusses the history of the English language in Kenya, modern sociolinguistic context, and contacts of English with other languages. The attitudes of Rwandans towards the English language and learning English are also discussed.

*Key words:* English language, Kenya, language contacts, sociolinguistic context

### РОЗДІЛ III

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

УДК 821.161.1.09+929 Гумилев

**О. А. Верник**

### ЭСТЕТИКА АДАМИЗМА В ПОЭТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ НИКОЛАЯ СТЕПАНОВИЧА ГУМИЛЁВА

Специфика акмеизма обусловлена диалогизмом и цеховой ориентированностью. Одной из отличительных особенностей литературного направления, созданного Николаем Гумилёвым, является двуплановость поэтики, наличие собственно акмеистической и адамистической сторон. Вопрос о специфике акмеизма и адамизма становился предметом исследования в работах М. Баскера, О. Клинга, О. Лекманова, О. Червинской и других. Однако многие проблемы в рассмотренных исследованиях затронуты поверхностно и требуют дальнейшего углубления. В частности, в современном литературоведении недостаточно раскрыто адамистическая эстетика в литературно-критическом творчестве Николая Гумилёва. Поэтому цель данной статьи заключается в стремлении углубить представление об адамистическом начале гумилёвского творчества, раскрыть специфику литературного диалога Николая Гумилёва с Сергеем Городецким, Владимиром Нарбутом, Михаилом Зенкевичем.

К 1910 году символизм как направление русской литературы переживал переломный момент: в 1909 году прекратил своё существование журнал «Весы» и возник новый – «Аполлон», который предлагал иные пути решения творческих задач. «Новая художественная и мировоззренческая ориентация была отражена и в названии журнала: бог Аполлон, покровитель искусств, символ «стройного» искусства высокой классики, противопоставлялся Дионису – символу стихийного, иррационального творчества, ставшего к тому времени синонимом символистского искусства», – пишет Н. Мусинова [1, с. 81].

В марте 1910 г. на страницах периодических изданий разгорелась полемика вокруг дальнейшего развития путей символизма. Вяч. Иванов выступил с докладом «Заветы символизма», который прочёл в «Обществе свободной эстетики» в Москве и в петербургском «Обществе ревнителей художественного слова». Иванов разделил мир на две противостоящие друг другу части – дневную, аполлоническую, и ночную – дионисийскую, в такой ситуации невозможны какие-либо слова, выражающие сверхчувственность бытия, поэтому символизм обращается к «магическому внушению», которое противостоит русской поэтической традиции. Двоемирие определяет суть поэзии, которая

должна развиваться «a realibu ad realiora» («от реального к реальнейшему») [2]. Иванова поддержал Блок, выступивший с докладом «О современном состоянии русского символизма», где проиллюстрировал основные положения выступления своего предшественника [3].

«Позиция Блока, – считает Чживон Ча, – противостоит ... утопической идее о замещении жизни искусством... Точка зрения Блока в этот период основывается на защите искусства от миражей «сверхискусства»... Блок шёл по пути к достижению «действительной связи» сущности мира и его феноменов» [4, с. 42] Оба текста, прочитанные в «Обществе ревнителей художественного слова» были опубликованы в девятом номере «Аполлона» (1910) и вызвали острую полемику в прессе. Уже в следующем номере Брюсов заявил, что символизм всегда был только искусством и не стремился учить читателей, и не был «теургией».

Андрей Белый (Аполлон, 1910, №11) обвинил его в измене символизму. «В ответ на соборность, вынесенную в газету, я провозгласил своё отходное: «Назад в индивидуализм»; «мистическому», да и всякому анархизму противопоставил социализм: лучше социалистическая государственность переходного времени, чем торричеллиева пустота того «коммунизма», в который проваливается паяц блоковского «Балаганчика», – писал Белый в работе «Почему я стал символистом и почему я не перестал им быть во всех фазах моего идейного и художественного развития» (1928) [5, с. 444]. Белый считал, что некоторые принципы обновления символизма, выдвинутые им в то время, были взяты на вооружение акмеистами: «Вместо «теургического» искусства любить дам и мальчиков, я провозгласил: рано при таком понимании соборного искусства вылезать из «только искусства»; я провозглашаю: школу, учёбу, ремесло, приём, стиль; впоследствии пассажиры с Гумилёвым на этой тактической ревизии строят свою школу (через 3 года)» [5, с. 445].

Раздробленность, а затем и распад символизма позволили его критикам и противникам создать литературную группу «Цех поэтов», возглавляемую Городецким и Гумилёвым. «Характерно слово «Цех»: это название объединений средневековых мастеров – ремесленников (впрочем, как и мастерзингеров) подчеркивало внимание, которое уделялось профессионально-технической стороне стихотворства» [6, с. 465].

Ахматова вспоминала, что несколько позже было решено «отмежеваться от символизма, поднять новое поэтическое знамя... Слова «расцвет», «цветение» склонялись на все лады как новый поэтический ориентир. Тут же на заседании начали рыться в словарях и набрали на греческое слово «вершина». Так родилось слово «акмеизм» [7, с. 22-23].

Свидетельство Ахматовой перекликается с версией сына Гумилёва О. Высотского, который считал, что уже в самом начале между мэтрами акмеизма наметились противоречия: «Гумилёв произнёс

греческое слово «акме» – «высшая степень, цветущая пора». Городецкий возразил, что незачем выискивать античное имя, когда есть русское – «адамизм»... Под адамизмом надо понимать... простоту, возврат от цивилизации к естественному состоянию» [8, с. 164].

Помимо этой существуют также и другие версии происхождения понятия «акмеизм». В. Пяст считал, что название связано с литературным псевдонимом А. Горенко – «Ахматова»: латинское «akhmatus» по-французски – «асме´», как «amatus» – «aime´», «armatus» – «arme´» [6]. Нередко под греческим «асме´» понимается и другое значение – «острие».

Именно об этом писал в предисловии к сборнику «Цветущий посох» (1914) Городецкий, утверждая, что акмеизм «заострён» и, подобно стреле, летит сквозь символистическую мглу к прозрачному воздуху будущей поэзии [9]. Часто акмеизм определяется как адамизм, что во многом обусловлено манифестом Городецкого «Некоторые течения в современной русской поэзии» и неоднократными заявлениями акмеистов о том, что в поэзию пришёл новый Адам с первобытным взглядом на мир. Адамистическое восприятие действительности в большей степени было характерно для М. Зенкевича, В. Нарбута и С. Городецкого.

Официальной датой появления акмеизма называют 18 февраля 1912 года, когда в редакции «Аполлона» состоялось заседание «Общества ревнителей художественного слова», на котором выступили В. Иванов [2] и А. Белый [5] с докладами о символизме. Гумилёв «парировал выступлением, в котором чётко сформулировал своё полное обособление от символизма. Это выступление стало фактически официальным утверждением нового направления в поэзии. Гумилёв провозгласил *акмеизм*... и стал его признанным лидером, а журнал «Аполлон» и маленький журнал «Гиперборей», созданный «Цехом поэтов», в частности Гумилёвым, в конце 1912 года и просуществовавший до конца 1913-го – его выразителями... В сентябрьском номере «Аполлона» за 1912 год Гумилёв впервые употребил слово «акмеизм» в печати, а в первом номере «Аполлона» за 1913 год опубликовал статью «Наследие символизма и акмеизм» [10, с. 131–132].

Гумилёв определил творческие и эстетические ориентиры именами У. Шекспира, Ф. Рабле, Ф. Вийона и Т. Готье – «Шекспир показал нам внутренний мир человека, Рабле – тело и его радости, мудрую физиологичность, Виллон поведал нам о жизни, нимало не сомневающейся в самой себе, хотя знающей всё – и Бога, и порок, и смерть, и бессмертие, Теофиль Готье для этой жизни нашёл в искусстве достойные одежды безупречных форм. Соединить в себе эти четыре момента – вот та мечта, которая объединяет сейчас между собою людей, так смело назвавших себя акмеистами» [11, с. 3, 19–20].

Помимо названных имён на эстетику акмеизма повлияли И. Анненский (его называет в своей статье Городецкий), А. Пушкин,

М. Лермонтов, Н. Некрасов, Ф. Достоевский, Л. де Лиль и многие другие. «Представляется абсолютно невозможным перечислить все имена отечественной и мировой классики, к которым апеллировали акмеисты, не говоря уже о том внимании, с каким они относились к искусству друг друга и своих современников, что обнаруживает себя в реминисцировании как существенной стилиевой доминанте акмеизма», – пишет О. Червинская [12, с. 107].

Манифест Городецкого «Некоторые течения в современной русской поэзии» в своих критических отзывах о символизме во многом повторял статью Гумилёва, но по тону был более остр и категоричен. Рассматривая причины «катастрофы» символизма, критик считал, что главная ошибка этого литературного направления заключалась в поиске *приближений* в искусстве, в то время как «искусство есть состояние равновесия прежде всего. Искусство есть прочность» [13, с. 14].

В резко-пафосной форме Городецкий говорит о различии целей символизма и акмеизма, о борьбе направлений: «Борьба между акмеизмом и символизмом, если это борьба, а не занятие покинутой крепости, есть прежде всего борьба за *этот* мир, звучащий, красочный, имеющий формы, вес и время, за нашу планету Землю» [13, с. 16–17]. Этот тезис Городецкого перекликается с употребленным Гумилёвым термином «адамизм» – «мужественный, твёрдый и ясный взгляд на жизнь» [11, с. 3-16].

В манифестах Городецкого и Гумилёва есть принципиальное отличие, отражающее разные стороны акмеизма. В статье Гумилёва, главным образом, развиваются акмеистические принципы, объединяющие формальное совершенство поэзии с полным принятием всех сторон жизни. Об Адаме Гумилёв говорит только однажды: «как адамисты, мы немного лесные звери и, во всяком случае, не отдадим того, что в нас есть звериного, в обмен на неврастению» [11, с. 3-18].

В манифесте Мандельштама «Утро акмеизма» представлена концепция, сходная в основных пунктах с гумилёвской. Полемизируя с футуризмом, Мандельштам на первый план выдвигает акмеистическое отношение к Слову: «И если у футуристов слово как таковое ещё ползает на четвереньках, в акмеизме оно впервые принимает более достаточное вертикальное положение и вступает в каменный век своего существования» [14, (2, с. 142)]. Лекманов считает, что «каменный век» – особая мандельштамовская метафора, связанная с осознанием строительной функции слов. Манифест пронизан «архитектурной символикой и метафорикой» [15, с. 46].

Поэты, по мнению Мандельштама, подобны архитекторам и зодчим, возводящим здание из слов. Архитектурность акмеизма продолжает традиции Тютчева, чей камень, «с горы скатившись, лёг в долине, сорвавшись сам собой иль был низвергнут мыслящей рукой», – есть слово. Голос материи в этом неожиданном падении звучит как членораздельная речь... Акмеисты с благоговением поднимают

таинственный тютчевский камень и кладут его в основу своего здания» [14, (2, с. 143)]. Последнее предложение из процитированного отрывка перекликается со словами Гумилёва из манифеста, где он называет каждое из имён – Рабле, Вийона, Шекспира, Готье, – «краеугольным камнем для здания акмеизма» [11, (3, с. 19)]. Мандельштам добавляет к именам, предложенным мэтром, имя Тютчева – поэта, близкого акмеистической стихии.

В «Утре акмеизма» автор одновременно выступает с критикой и символизма, и футуризма, тем самым раскрывая акмеистическое значение равновесия в искусстве. С манифестом Гумилёва перекликается выдвинутый Мандельштамом тезис о положительном влиянии средневековья, которое ценило физиологичность: «Любовь к организму и организации акмеисты разделяют с физиологически-гениальным средневековьем» [14; 2, с. 143–144]. Мандельштам ценит в средневековье утраченную символистами целомудренность в отношении к потустороннему и непознаваемому: «Благородная смесь рассудочности и мистики и ощущение мира как живого равновесия роднит нас с этой эпохой и побуждает черпать силы в произведениях, возникших на романской почве около 1200 года» [14; 2; 145].

В своем манифесте Гумилёв также говорит о целомудренности отношения к непознаваемому и отдаёт предпочтение романскому духу над германским. Таким образом, манифест Мандельштама «Утро акмеизма» перекликается со статьей Гумилёва «Наследие символизма и акмеизм», обнаруживая некоторые соответствия: Мандельштам добавляет в ряд «краеугольных камней» акмеизма имя Тютчева, поддерживает идеи мэтра о физиологичности, творческом ремесле и отдаёт предпочтение романскому искусству перед германским.

Городецкий, как уже говорилось выше, делает в манифесте упор на появление в современной литературе «нового Адама», принёсшего с собой звериное, первобытное восприятие жизни. Это различное восприятие мэтрами созданного ими нового литературного направления свидетельствует о сложных отношениях столь разных художников, волею судьбы объединившихся под знаком акмеизма.

Ахматова так писала о противоположности поэтов, их случайной, ничем не объяснимой творческой связи: «Глеб Струве прав, говоря, что Сергей Городецкий был случайной фигурой в акмеизме. Я помню, как к нам в Царское Село очень поздно вечером без зова и предупрежденья пришёл С.К. Маковский... и умолял Колю согласиться на то, чтобы статья Городецкого не шла в «Аполлоне» (т.н. манифест), потому что у него от этих двух статей такое впечатление, что входит человек (Гумилёв), а за ним обезьяна (Городецкий), которая бессмысленно передразнивает жесты человека. Рассказывая мне об этом, Н. С. заметил, что, может быть, Маковский и прав, но уступить нельзя» [Цит. по: 11, (3, с. 256–257)]. По-видимому, союз столь разных поэтов имел

стратегическое значение, поскольку имена уже хорошо известных поэтов придавали новому направлению весомость.

Поэзия Гумилёва в меньшей степени, чем Городецкого, несёт в себе черты адамистического мировосприятия. Городецкий считал, что следы будущего адамизма Гумилёва обнаруживаются уже в его ранних книгах: «Первым этапом выявления ... любви к миру была экзотика. Как бы вновь сотворенные, в поэзию хлынули звери: слоны, жирафы, львы, попугаи с Антильских островов наполнили ранние стихи Н. Гумилёва. Тогда нельзя было еще думать, что это уже идет Адам. Но мало-помало стали находить себе выражение и адамистические ощущения» [13, с. 17].

К такому же выводу приходит О. Червинская, которая считает, что Гумилёв развил многомерную библейскую фабулу об Адаме еще в «Пути конквистадоров», где в «Осенней песне» у него появляется «прародительница Ева», в других же сборниках его адамизм только усиливался. Для Гумилёва и акмеистов в библейской легенде об Адаме главной была его «духовная миссия (буквально: называть вещи своими именами), поднимавшая достоинство человека рядом со всем живым миром на необыкновенную высоту ... и в этом смысле мы можем говорить об особом акмеистическом оттенке «адамизма» в рамках «адамизма как такового» [12, с. 144].

Современная исследовательница И. Рудкевич определила основные моменты, характеризующие адамистическое измерение времени и пространства в произведениях Гумилёва. Для его героев характерно существование на фоне первозданной природы, потому что поэт видит в природе «воплощение мировой гармонии, воспринимает её как плоть вечности, а главное – как предметную достоверность всего сущего» [16, с. 12]. Адамизм Гумилёва определяют принадлежность к вечности и отсутствие социального контекста. «Персонажи Гумилёва... – пишет Рудкевич, – соотносят свои действия не с реалиями исторического времени, а с моральным законом вечности, который в художественной системе Гумилёва приравнен к закону мироздания, закону Божьему... Персонажи произведений Гумилёва существуют на фоне природы и не связаны с жизнью общества. Их связь с миром определяется отношениями с вечностью и с миром природы» [16, с. 12–13].

Акмеисты отождествляли себя с Адамом, новым человеком, ещё и потому, что для них было присуще ощущение своеобразных первооткрывателей, идущих сквозь леса символистской мистики в литературе. Они стремились почувствовать полноту сиюминутной жизни, передать красоту и многомерность реальных земных вещей. Гумилёв понимал, что новое литературное направление несёт в себе две тенденции – адамистическую и акмеистическую, которая разделяет всех шестерых авторов. Не случайно в письме к Ахматовой он писал: «Я совершенно убеждён, что из всей послесимволической поэзии ты да, пожалуй (по-своему), Нарбут окажитесь самыми значительными» [11, (3,



с. 236)]. Соединяя столь разных поэтов, Гумилёв косвенно определяет акмеистическую и адамистическую стороны направления.

Городецкий развивал свои адамистические идеи не только в манифесте, стихотворениях, но и в романе «Адам». Наивный адамизм Городецкого «не мог не вызвать у искушенного читателя эпохи модернизма иронической усмешки – «Наши девы, наши дамы, / Что за прелесть глаз и губ! // Цех поэтов – все «Адамы» / Всяк приятен и не груб», – потешался Кузмин в гимне «Бродячей собаке» [17, с. 62].

Современники поэтов не раз писали об этом недолгом и более чем странном союзе. Г. Иванов так комментирует непонятную дружбу поэтов: «Союз, в сущности, был совершенно не естественным. «Европейца» Гумилёва и странную теорию его акмеизма Городецкий со своим русским жанром дешёвого пошиба только компрометировал. Ни стихов Городецкого, ни его статей никто, даже самый неопытный из нас, не воспринимал всерьёз. Но в нём самом было что-то чрезвычайно милое и привлекательное» [18, с. 224].

Для творчества акмеистов характерна диалогичность, поскольку изначально направление ориентировалось на цеховость, коллективное обсуждение произведений друг друга. Не случайно в стихотворениях поэтов-акмеистов встречаются схожие или даже одни и те же темы, образы, перифразы, цитаты. Следы акмеистической цеховости и «обговаривания» находим в неопубликованном стихотворении Городецкого «Звёзды», где он декларирует своё нежелание «читать... вечных, / Непонятных ... письмён, / Что на тьме и в лентах млечных / Держит звёздный небосклон» [11, (3, с. 258)]. Это стихотворение развивает мысль Гумилёва, высказанную в статье «Наследие символизма и акмеизм»: «Вся красота, всё священное значение звёзд в том, что они бесконечно далеки от земли и не с какими успехами авиации не станут ближе» [11, (3, с. 19)]. Должно быть, на одном из заседаний акмеисты обсуждали вопрос о непознаваемом и в связи с этим говорили о звёздах как об особом поэтическом образе. Возможно, что манифест Гумилёва был внимательно изучен Городецким и обращение к звёздам затронуло его творческое воображение. Связь стихотворения со статьей Гумилёва подтверждается и датой написания «Звёзд»: манифест был написан в 1912 году, а опубликован в первом номере «Аполлона» за 1913 год, стихотворение Городецкого было написано в 1913 году, а напечатано в третьем номере «Аполлона» за тот же год.

Не вызывает сомнения адамистическая сторона творчества М. Зенкевича, которого Гумилёв назвал «вольным охотником, не желающим знать ничего, кроме земли» [11, (3, с. 100)]. Гумилёв высоко оценил книгу Зенкевича, назвав адамистические черты доминирующими в его творчестве: «Для Зенкевича характерно многообещающее адамистическое стремление называть каждую вещь по имени, словно лаская её» [11, (3, с. 116)]. Творчество Зенкевича обнаруживает ряд

перекличек с произведениями Гумилёва. Стихотворение Зенкевича «Камни» (1910) имеет общие точки соприкосновения со стихотворением Гумилёва «Камень» (1908). Гумилёв предупреждает читателя об опасности, скрытой в обманчиво неподвижном камне, который проходит тайный, невидимый человеческому взору путь, чтобы разрушить башню, жестоко отомстить обидчику, случайно толкнувшему его: «Тебя отыщет он, летящий, / И дико ринется на грудь» [19, (1, с. 170)].

Стихотворения Гумилёва и Зенкевича объединяет общность образов и мотивов. Зенкевич считает, что камень в любой момент может стать мстительным и разрушить, созданный человеком, город. Лирический герой стихотворения обращается к камням, делая их одушевлёнными, прекрасно понимая, что именно камни диктуют человечеству свои законы:

И, когда вам лежать надоест...

Искошив цементные мази,

Вы сползёте с исчисленных мест [20, с. 51].

Этот же мотив находим и у Гумилёва, чей камень «лежит на берегу,/ А по ночам ломает башни/ И мстит случайному врагу» [19, (1, с. 169)]. Оба поэта обращают особое внимание на трещины, «щели» в камнях, которые сверкают драгоценными гранями. У Зенкевича «чёрные щели жерла/ Засверкают алмазным разломом/ Золота, стали, стекла» [20, с. 51]. У Гумилёва щели таинственно мерцают, передавая скрытую силу и зло камня:

Взгляни, как злобно смотрит камень,

В нём щели странно глубоки» [19, (1, с. 169)].

Таким образом, раннее стихотворение Гумилёва из символистской книги «Жемчуга» оказало воздействие на Зенкевича, способствуя развитию адамистических сторон его творчества. Позже Гумилёв обратился к стихотворению Зенкевича, используя ритмическую основу его «Камней» в стихотворении «Рим» (1912).

В истории акмеизма творчество Зенкевича и Нарбута стоит особняком, поскольку мало соотносится с именами Гумилёва, Ахматовой и Мандельштама. Тем не менее, они изначально входили в число официальных акмеистов и считали себя акмеистами в большей степени, чем все остальные. Нарбут писал Зенкевичу 7 апреля 1913 года: «Знаешь, я уверен, что акмеистов только два: я, да ты. Ей Богу! Вот я думаю писать статью в журнал, так и смолян – пусть дуются. Какая же Анна Андреевна акмеистка, а Мандель<штам>? Сергей – еще туда-сюда, а о Гумилёве и говорить не приходится» [Цит. по: 17, с. 12–13].

В рецензии на книгу Нарбута Гумилёв отметил, что автор сборника и Зенкевич «возненавидели не только бессодержательные красивые слова, но и все красивые слова, не только шаблонное изящество, но и всякое вообще. Их внимание привлекло всё подлинно отверженное, слизь, грязь и копоть мира» [11, (3, с. 107)]. Гумилёв называет творческий метод Нарбута «галлюцинирующим реализмом»

[11, (3, с. 108)]. Гумилёв определяет те главные черты книги Нарбута, которые затем вошли в теорию акмеизма: «В каждом стихотворении мы чувствуем различные проявления... земляного злого ведовства... чарующие новой и подлинной пленительностью безобразия» [11, (3, с. 108)]. То есть Гумилёв принимает стремление Нарбута «пропеть всему земному миру «Аллилуйя» [21, с. 72], пусть даже таким специфическим образом. Изображая тёмные, грязные, негативные стороны жизни, поэт показывает всё многообразие бытия и его божественную суть. «Эстетическая приемлемость мира, включая даже его уродливые ипостаси, связана с акмеистическим принципом «преодоления сопротивления материала», – считает Маер [21, с. 72].

В рецензии на книгу Нарбута Гумилёв, иллюстрируя изображённую поэтом «слизь, грязь и копоть мира», приводит начало из его стихотворение «Лихая тварь», сюжет которого он позже использовал в своём стихотворении «Леопард».

Оба стихотворения ориентированы на мифологическую жанровую традицию – абиссинское придание и русские былички: «Поражает сюжетное сходство стихотворений: и у Нарбута, и у Гумилёва речь идет о контакте с потусторонними силами, в стихотворении Нарбута – с лешим, у Гумилёва – с духом леопарда. Разгул inferнальных сил и в том, и в другом случае грозит несчастьем лирическим персонажам» [21, с. 74].

Нарушив табу, героиня стихотворения Нарбута превращается в ведьму – «Ох, кабы не зачатила / по грибы да шляться в лес» [22, с. 96]. У Гумилёва несчастье героя также связано с нарушением табу – «Ах, не слушал я совета, / Не спалил ему усов» [19, (4, с. 118)]. Поэты передают ситуацию лирического текста в тактильных, слуховых и обонятельных образах. У Нарбута: «От онуч сырых воняет / стойлом, ржавчиной болот» [22, с. 96]. У Гумилёва: «Запах мёда и вервены/ Ветер гонит на восток» [19, (4, с. 117)]. Таким образом, в стихотворении «Леопард» обнаруживаются не только общие мотивы и стилистические приёмы, но и функционирование «галлюцинирующего реализма» Нарбута.

В заключение необходимо отметить, что Гумилёв осознавал акмеистические и адамистические тенденции, созданного им поэтического направления. Адамистическому мировоззрению свойственно отождествление себя с новым Адамом, заново открывающим мир, стремление передать поэтическую ценность обыденных, бытовых вещей и реалий, чувство полноты сиюминутной жизни. Адамистические тенденции акмеизма в большей степени представлены в творчестве Городецкого, Нарбута и Зенкевича. Гумилёв обращался к образу Адама в стихотворениях разных лет («Осенняя песня», «Сон Адама», «Театр», «Потомки Каина», «Мне странно сочетанье слов «Я сам» и других), экзотизм «африканских» произведений поэта тоже отражает адамистическое мировосприятие,

поскольку передаёт красочность и самоценность первозданного мира Африки.

### Литература

- 1. Мусинова Н.** Акмеистский поворот к предметности. Теоретическая деятельность Н. С. Гумилёва в период с 1910 по 1913 годы // Русская художественная культура первой трети XX века: проблемы межвидовой поэтики: Материалы межвузовского научно-теоретического семинара «Теория и практика художественных направлений в русской культуре первой трети XX века». – Киров: Изд-во ВГПУ, 2001. – С. 81–83.
- 2. Иванов В. И.** Заветы символизма // В. И. Иванов. Родное и вселенское. – М.: Республика, 1994. – С. 180–191.
- 3. Блок А.** Собрание сочинений: В 6 т. / Под общ. ред. М. А. Дудина и др. – Л.: Худож. лит., 1980 – 1983.
- 4. Чживон Ча** Эстетическая позиция Блока и полемика 1910 года о кризисе символизма // Русская литература. – 2004. – № 3. – С. 40–54.
- 5. Белый А.** Символизм как миропонимание / Сост., вступ. ст. и прим. Л. А. Сугай. – М.: Республика, 1994. – 528 с.
- 6. Эткинд Е.** Кризис символизма и акмеизм // История русской литературы. XX век. Серебряный век. – М.: Изд. гр. Прогресс-Литера, 1995. – С. 460–488.
- 7. Добин Е. С.** Сюжет и действительность. – Л.: Сов. писатель, 1976. – 431 с.
- 8. Высотский О. Н.** Николай Гумилёв глазами сына / Сост. Г. Н. Красникова, В. П. Крейда. – М.: Мол. гвардия, 2004. – 633 с.
- 9. Тименчик Р. Д.** Заметки об акмеизме // Russian literature. – 1974. – № 7–8. – С. 23–46.
- 10. Лукницкая В. К.** Николай Гумилёв: Жизнь поэта по материалам домашнего архива семьи Лукницких. – Л.: Лениздат, 1990. – 301 с.
- 11. Гумилёв Н.** Сочинения: В 3 т. – М.: Худож. лит., 1991.
- 12. Червинская О. В.** Акмеизм в контексте Серебряного века и традиции: Монография. – Черновцы: AlexandruceI Bun; Рута, 1997. – 272 с.
- 13. Городецкий С.** Некоторые течения в современной русской поэзии // Критика русского постсимволизма. – М.: ООО Изд-во Олимп; ООО Изд-во АСТ, 2002. – С. 13–20.
- 14. Мандельштам О. Э.** Сочинения: В 2 т. / Сост., подгот. текста и коммент. П. Нерлера; Вступ. статья С. Аверинцева. – М.: Худож. лит., 1990.
- 15. Лекманов О. А.** Осип Мандельштам. – М.: Мол. гвардия, 2004. – 255с.
- 16. Рудкевич І. В.** Художня своєрідність акмеїзму у творчій спадщині М. С. Гумільова: Автореф. дис. ...канд. філол.наук: 10.01.02 / Дніпропетровський дер. ун-т. – Дніпропетровськ, 1996. – 19 с.
- 17. Лекманов О. А.** Книга об акмеизме и другие работы. – Томск: Изд-во Водолей, 2000. – 704 с.
- 18. Иванов Г. В.** Собрание сочинений: В 3 т. – М.: Согласие, 1993. –Т. 3. – 720 с.
- 19. Гумилёв Н. С.** Полное собрание сочинений: В 10 т. / РАН ИРЛИ (Пушкинский Дом). – М.: Воскресенье, 1998. – Т. 1–4.
- 20. Зенкевич М. А.** Сказочная эра: Стихотворения. Повесть. Беллетристические мемуары / Сост., подготовка текстов, прим., краткая биохроника С. Е. Зенкевича; Вступ. ст. Л. А. Озерова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 688 с.
- 21. Маер А. А.** В. Нарбут и Н. Гумилёв: теория и практика акмеизма // 100 лет Серебряному веку: Материалы

Международной научной конференции: Нерюнгри, 23 – 25 мая 2001 г. – М.: МАКС–Пресс, 2001. – С. 71–75. **22. Нарбут В. И.** Стихотворения / Вступ. ст., сост. и примеч. Н. Бялосинской и Н. Панченко. – М.: Современник, 1990. – 445с.

У дослідженні охарактеризовано сприйняття М. Гумільовим естетики адамізму, яка відтворена в статтях-маніфестах М. Гумільова, С. Городецького та О. Мандельштама. В статті проаналізовано адамістичні тенденції творчості М. Гумільова, С. Городецького, М. Зенкевича, В. Нарбута. В їх творчості відтворені образ Адама, простежується адамістичне світосприйняття.

*Ключові слова:* адамізм, діалог, алюзія, ремінісценція, цитата, мотив, історико-літературний контекст, літературний напрям, літературний процес.

В статье определена специфика взаимодействия поэзии Н. Гумилёва с акмеизмом, которая обусловлена диалогизмом и цеховой ориентированностью поэтического направления. Эстетика адамизма в разной степени представлена в манифестах С. Городецкого и О. Мандельштама, которые обнаруживают ряд общих моментов со статьёй Н. Гумилёва «Наследие символизма и акмеизм». Адамистические тенденции акмеизма в большей степени воплотились в творчестве С. Городецкого, М. Зенкевича, В. Нарбута. Их творчество близко поэзии Н. Гумилёва осмыслением образа Адама, адамистическим мировосприятием.

*Ключевые слова:* адамизм, диалог, аллюзия, реминисценция, цитата, мотив, историко-литературный контекст, литературное направление, литературный процесс.

The author of the article revealed the some and the different between the above-mentioned poets as to the main concept of their literary, critical and the translator's works. O. Vernik revealed different aspects of the theory of achmeism in N. Gumilyov's, S. Gorodetskiy's, O. Mandelshtam's manifesto articles. The creative literary relations between N. Gumilyov and poets as S. Gorodetskiy, M. Zenkevich, V. Narbut have been analysed.

*Key words:* adamizm, dialogue, allusion, reminiscences, quotation, motif, historical literary context, literary school, literary process.

УДК 821.161.1.09 Окуджава

**Я. В. Дерюга**

**ЦВЕТ КАК СТИЛЕОБРАЗУЮЩЕЕ НАЧАЛО  
В ПОЭЗИИ БУЛАТА ОКУДЖАВЫ  
(на материале цикла «Надежды крашенная дверь»)**

*Белую краску возьми,  
Потому что это – начало...*

Булат Окуджава

Булат Шалвович Окуджава (1924 – 1997) занимает особое место среди поэтов-шестидесятников. Он – поэт и прозаик, ставший символом и мифом целой эпохи. Нередко говоря о его лирике, используют эпитет «душевная» [1, с. 137] лирика, лирика с «идеей человечности» [1, с. 132], потому что автор своей поэзией доносит до людского сознания

общечеловеческие истины любви и сострадания к ближнему, добра и мира. Поэт создаёт богатый и красочный художественный мир, полный образов и символов. Немаловажное значение в их создании играет подбор цветообозначений и их использование.

В литературоведении уже уделялось внимание цветообозначениям многих русских поэтов: С. Есенина, М. Цветаевой, А. Блока, В. Маяковского, А. Ахматовой и др., так как характер функционирования цветковых слов в произведении отражает своеобразие стиля автора, его творческую индивидуальность и неповторимость видения мира.

Цель нашего исследования – на материале цикла Б. Ш. Окуджавы «Надежды крашенная дверь» из сборника «Арбатский дворик» (2006) определить особенности цветового мироотображения поэта как продолжения русской поэтической традиции и индивидуального стилеобразующего начала. Под стилем мы подразумеваем систему художественных приёмов, выражающих особое восприятие действительности, которые обозначают индивидуальную творческую манеру писателя [6, с. 510-511].

Цвет изначально значим для человека. И природное, и культурное, и социальное имеет определенные цветовые характеристики. С точки зрения науки легко дать определение цвету (т.к. он изучается в курсе физики), но можно ли четко определить цвет с точки зрения психологии или искусства? Цвет философичен и многозначителен, он возвращает нас к знаниям предков, обращается к нашему бессознательному. Цветовая символика архитипична по своей структуре. Как заметил в своём исследовании Н. В. Серов: «Цвет практически всегда и во всем является выражением» [2, с. 9]. В нашем материале цветообозначения выражают внутренний мир поэта и его лирического героя. Кроме того, цвет в лирике Б. Окуджавы раскрывает, в первую очередь, русскую этносимволику.

Н. В. Серов, анализируя цвет в творчестве поэтов и писателей России, приходит к выводу, что «в российском цветовом круге присутствуют все цвета, кроме зеленого (цвета самосознания)» [2, с. 117]. Многоцветность восприимчивости мира в России еще в XIX веке охарактеризовал В. И. Даль: «Все народы Европы знают цвета, масти, краски свои – мы их не знаем, и путаем, подымая разноцветные флаги невпопад. Народного цвета у нас нет...» [3, с. 535]. Но всё же в творчестве того или иного поэта можно проследить использование определенной цветовой гаммы. Этим примечательно и поэтическое наследие Б. Ш. Окуджавы.

Даже название выбранного для анализа цикла поэта содержит в себе семантику цвета – «Надежды *крашенная* дверь», но цвета, как мы видим, неопределённого. Прочитав цикл, мы поймём, почему. Потому что здесь (как и во всей лирике автора) изобилие красок, составляющих индивидуальный стиль писателя. Нередко в нескольких строках можно встретить богатую цветовую палитру.

«Текут стихи на *белый* свет рекою *голубою*  
сквозь *золотые* берега в *серебряную* даль» [4, с. 521].  
«Как будто это для меня: берёзы *белой* лист *багряный*,  
рябины *красной* лист узорный и дуба *чёрная* кора» [4, с. 521].

Если выстроить градацию частоты использования автором цветов, то первое место занимает золотой: «Тонких листьев октября *позолота...*» [4, с. 524], «Умирают в боях молодые, / Хоть не хочется им умирать, / Лишь надежды свои *золотые* / Оставляют меж нами витать» [4, с. 522], «Пойду пройду с ночной порой на Гиндзу *золотую*» [4, с. 566], «Проснётся ворон молодой / и, глаз уставив *золотой*, / в оконное стекло подышит...» [4, с. 557], «...меж вечным и меж быстротечным / ищу *золотое* зерно» [4, с. 587], «Акулина Ивановна, нянька моя дорогая, / В закуточке у кухни сидела, чаёк попивая, / напевая молитвы без слов *золотым* голоском, / словно жаворонок над зеленым еще колоском» [4, с. 580], «Пулька в *золотой* сорочке / со свинцовым животом» [4, с. 576], «... на короткий промежуток нашей жизни *золотой*» [4, с. 536].

Как видим, автор использует золотой цвет для создания образов осенней природы, надежды, жизни и истины, а также для описания голоса, реки, пули и даже глаз. В работе Н. В. Серова можно найти такое определение золотому: «Блеск золота как блестящего желтого цвета всегда воспринимался человеком как светоносность, как застывший солнечный свет» [2, с. 79]. Как нам кажется, в поэтике Б. Окуджавы золотой – это цвет истины, это тот свет, к которому стремится автор и призывает нас. Поэтому-то и ищет поэт «зерно золотое», нянька читает молитву «золотым голоском», а ворон «глаз уставив золотой ... достанет вечное перо и что-то вечное напишет» [4, с. 557]. Истина одна, она существует всегда, но постичь её и добиться всегда непросто. Как без света невозможна жизнь всего живого, так и без истины жизнь становится лабиринтом, где трудно найти правильный путь.

Вторым по частоте цветообозначением в анализируемом цикле является белый цвет. «...*Белый* храм» [4, с. 536], «...непрочитанное что-то в *белой* книге ожиданий» [4, с. 524], «Но вам сквозь ту бумагу *белую* / не разглядеть, что слёзы лью, / что я люблю отчизну бедную, / как маму бедную мою» [4, с. 515], «Тени черные, *белые* крылья, /и от глаз не укрыться никак» [4, с. 522], «Текут стихи на *белый* свет рекою *голубою*» [4, с. 521].

Н. В. Серов утверждает, что в большинстве мировых культур белый цвет символизирует чистоту, незапятнанность, неосквернённую невинность, добродетель, радость [2, с. 419]. Белый у Б. Окуджавы тоже ассоциируется с чистотой, идеалом и верой («белый храм», «белые крылья»). Этот цвет поэт использует, создавая образ *Надежды* («в *белой* книге ожиданий»), – один из главных образов его творчества. Лирический герой Б. Окуджавы не может жить без надежды, его душа не может существовать без идеала, без тяги ввысь, без света и светоча. Это для Окуджавы аксиоматические истины. С белым цветом у него

ассоциируется творчество, поэзия («Текут стихи на *белый* свет...», «*белые* листы бумаги...»), именно поэт главный носитель истины.

Для создания художественных образов наравне с белым цветом используется чёрный и его оттенки: «...и голос фортуны некстати, / и *черные* крылья за ней» [4, с. 587], «... в *чёрной* книге праздных дел...» [4, с. 524], «Шею втянул до хруста, мысли *чёрные* гоня...» [4, с. 569], «*Лиловые* сумерки» [4, с. 590], «...дуба *чёрная* кора» [4, с. 537].

«Черный – несчастье, горе, траур, печаль» [2, с. 419]. Черный для Б. Окуджавы – это цвет, с помощью которого он передает тревогу («мысли *чёрные*» из головы гонит автор, фортуна преследуют «*черные* крылья»), а также будничность и повседневность («в *черной* книге праздных дел»).

Говоря о белом и чёрном цветах, следует отметить, что автор использует их в приеме создания цветовой оппозиции («белая книга» – «*черная* книга»; «*белые* крылья» – «*черные* крылья»). Это противопоставление не должно рассматриваться как противоречащее, оно создает в системе образных средств особую экспрессию, эффект «удвоения» выражения чувства.

Следующим в градации выступает зелёный («жизнь, возрождение, надежда, справедливость, юность» [2, с. 79]). «Как было бы всё прекрасно / на этой *зелёной* земле...» [4, с. 558], «И катится мимо отчества / последний *зелёный* вагон» [4, с. 563], «Белый храм в *зелёном* парке» [4, с. 536], «...словно жаворонок над *зелёным* еще колоском» [4, с. 580].

Как видим, в лирике Б. Окуджавы зелёный цвет многозначен. С его помощью автор рисует образ жизни, подчеркивает незрелость, юность. Можно сказать, что с зелёным у Б. Окуджавы также ассоциируется справедливость. В стихотворении «Под крики толпы угрожающей...» еврей, вынужденный уехать из России, но любящий и тоскующий по ней, неслучайно едет в последнем зеленом вагоне. Этот вагон выступает символом последней попытки добиться правды, но, к сожалению, неудачной.

Преднамеренно или спонтанно это упоминание о зеленом цвете вагона отсылает нас к знаменитому блоковскому стихотворению «На железной дороге», где есть такие строки:

«Вагоны шли привычной линией,  
подрагивали и скрипели;  
Молчали жёлтые и синие;  
В *зелёных* плакали и пели» [7, с. 362].

Оказывается, вопреки мнению Н. В. Серова, зелёный цвет все же присутствовал в поэтическом круге и ассоциировался не только с традиционным мотивом юности и незрелости, но и с горькими вагонами III класса (у А. Блока) или с безысходной попыткой добиться правды (у Б. Окуджавы).



Несомненным дополнением в раскрытии поэтических образов является красный цвет. Его символика содержит крупнейшее разнообразие смыслов и значений. С одной стороны, красный – радость, красота, любовь и полнота жизни, а с другой стороны, – вражда, месть, война, всегда связь с агрессивностью [2, с. 419]. В данном цикле поэт использует этот цвет в основном для воссоздания природных образов: «Красных холмов за окошком сплетенье» [4, с. 530], «... лист багряный» [4, с. 537], «...рябины красной лист узорный» [4, с. 537], а также внутреннего мира героя, «горения» его творческих сил, «пылания» души. «Метафора в данных примерах не художественное украшение, а органическое выражение способа мышления и познания» [5, с. 92].

Голубой цвет в русской культуре символизирует Родину, Россию, мир. «Синий цвет и его прототипы в русскоязычном ареале могут выступать как воплощение всего хорошего, олицетворение добра» [2, с. 115]. Б. Окуджава продолжает традиции русских авторов. В цикле «Надежды крашенная дверь» голубой цвет встречается не так часто как золотой или красный, но всегда символизирует нежность, душевность, смирение. «Какая-то птичка какой-то свисточек / настроила вдруг на июль голубой» [4, с. 589], «Что моё время? – вагон голубой,...» [4, с. 530], «Текут стихи на белый свет рекою голубою...» [4, с. 521].

Однако кроме прямого указания на цвет, Б. Окуджава использует также приём цветowych ассоциаций. Больше всего ассоциаций строится с красным и белым цветами. С красным цветом соотносятся такие словоформы как «рана»: «...над дымящейся свежее раной / призадуматься, право, пора» [4, с. 511]; «кровь»: «...боль и нежность в моей крови» [4, с. 517], «Покосился мой храм на крови...» [4, с. 560]; «сгорать»: «...сгорает душа» [4, с. 514], «...что будет не напрасным горение, сгорание» [4, с. 561], «Стоило ли воскресать и гореть?» [4, с. 565], «Не сгорел – только все догораю...» [4, с. 560]; «огонь»: «...за него не страшно и в огонь» [4, с. 526], «голова в огне» [4, с. 528]; «костёр»: «...костёр удачи распалю...» [4, с. 566], «...твой российский костёр над моею грузинскою страстью» [4, с. 580]; «факел»: «ваши души сияют, как факел зажженный» [4, с. 572]; «вулкан»: «...и ваши вулканы погасли...» [4, с. 582].

Словоформы, ассоциируемые с белым цветом: «снег»: «...И колея в снегу...» [4, с. 520]; «ангел»: «А глаза милосердного ангела?..» [4, с. 529]; «дым»: «Течет река. Над нею – вечный дым» [4, с. 521], «струится дым из очага» [4, с. 520], «...а душа в дыму...» [4, с. 528]; «божественный»: «И льется божественный свет» [4, с. 518], «Но если жив ещё в глазах божественный сигнал надежды» [4, с. 555].

На основании рассмотренных примеров мы пришли к выводу, что градация использования цветообозначений у Булата Окуджавы такова: золотой – белый – чёрный – зелёный – красный – голубой.

Многие литературоведы отмечают, что в русской поэзии разных периодов преобладают золотой, белый и чёрный цвета. При анализе

цикла «Надежды крашеная дверь» мы убедились, что Булат Окуджава, представитель поэзии XX века, продолжает многовековые традиции цветоиспользования. При этом его поэтический мир насыщен «кроваво-красными вкраплениями», которые являются отличительной чертой русской литературы прошлого столетия. Каждый художественный приём в сочетании с другими выражает мировоззрение писателя, создает особый неповторимый стиль. При помощи цветовой гаммы у Б. Ш. Окуджавы создаются устойчивые образы (ассоциации), свидетельствующие об индивидуально-авторском стиле художника. Используя богатство красок и оттенков, поэт делает каждое произведение узнаваемым (опознаваемым): достаточно услышать или прочитать небольшой фрагмент стихотворения, чтобы назвать его создателя.

### Литература

**1. Лейдерман Н. Л.**, Липовецкий М. Н. Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы. В 2 т. – Т. 1. – М., 2003. **2. Серов Н. В.** Цвет культуры: психология, культурология, физиология. – СПб., 2004. **3. Даль В.** Толковый словарь живого великорусского языка: В 4т. – М., 1998. – Т. 4. **4. Окуджава Б. Ш.** Арбатский дворик. – М., 2006. **5. Маслова В. А.** Культурология. – М., 2001. **6. Современный** словарь – справочник по литературе. – М., 2000. **7. Блок А.** Стихотворения и поэмы. – М., 1978.

На матеріалі циклу Б. Ш. Окуджави «Надії фарбовані двері» зі збірника «Арбатський дворик» (2006) у статті аналізуються особливості колірного світовідображення поета як продовження російської поетичної традиції й індивідуального стилеутворюючого початку.

*Ключові слова:* колірна гама, стиль, художній образ, градація, традиція.

На материале цикла Б. Ш. Окуджавы «Надежды крашеная дверь» из сборника «Арбатский дворик» (2006) в статье анализируются особенности цветового мироотображения поэта как продолжение русской поэтической традиции и индивидуального стилеобразующего начала.

*Ключевые слова:* цветовая гамма, стиль, художественный образ, градация, традиция.

In the article poet's colour perception of the world are analyzed as continuation of Russian poetic tradition and individual style-forming beginning on the material of the cycle «The Painted Door of Hopes» by B. Sh. Okudzava from the collection «Арбатский дворик» (2006).

*Key words:* colour scale, style, art image, gradation, tradition.

**В. В. Ільїна**

**ВІД КОЗАЦЬКОГО БАРОКО  
ДО НЕОБАРОКОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ К. ХІХ- П. ХХ СТ.**

У літературознавстві тривалий час вважалося, що ознаки стилю бароко характеризують лише літературу та мистецтво Західної Європи. Проте поступово ці риси стали виявляти й у слов'янських літературах, а зокрема і в українській.

На думку Д. Наливайка, бароко як естетична система має здатність гнучко пристосовуватися до національних умов і традицій, уводячи їхні елементи до своєї художньої системи і набуваючи рис національної своєрідності [1, с. 32].

Системний аналіз особливостей виникнення та розвитку художнього стилю бароко в Україні, як вияву ментальності українців, його жанрової та тематичної різноманітності, художньої цінності та необарокових рис української прози к. ХІХ – п. ХХ ст. стали темами багаточисельних праць вітчизняних та зарубіжних вчених. Проблеми взаємодії літератури та історії, формування й розвитку літературних жанрів барокового стилю вивчали О. Бойко, І. Іваньо, Л. Андрієнко, Д. Лихачов, Д. Наливайко, А. Макаров, Г. Нога, Д. Чижевський, П. Хропко, П. Волинський та ін.

Протягом багатомісячної історії український народ створив незліченні скарби словесного мистецтва, які належать до найцінніших надбань світової культури. Поетична творчість кожного народу виникає й розвивається в конкретно-історичних умовах його життя. Дух епохи бароко в Україні стверджували великі національні зрушення, повстання проти національного та релігійного утиску, боротьба проти поневолювачів і визискувачів, козацькі звитяги. Українське бароко ХVІІ ст. нерідко називають козацьким, бо саме козацтво було носієм нового художнього смаку, виступало в ролі багатого замовника.

Зацікавлення бароко в Україні зараз таке ж загальне, поширене, як і кілька десятиріч тому було його неприйняття чи заперечення. Тривалий час над свідомістю багатьох вчених тяжів погляд на бароко як на художній вираз католицької реакції. Радянські дослідники, здебільшого дотримувалися погляду на бароко як на реакційне мистецтво, заперечували приналежність вітчизняних літератур до цього стилю. Д. Чижевський одним з перших виступив проти такого розуміння бароко, але, як зазначав Д. Наливайко: «Ніяк не можна погодитися із його поглядами на основний зміст українсько-європейських культурних і літературних зв'язків доби бароко» [1, с. 31]. Цю ж думку підтримував й І. Іваньо: «...розробкою спадщини ХVІІ-ХVІІІ ст. зайнялися націоналістичні історики літератури, намагаючись у проблемі

українського літературного бароко знайти підтвердження ворожих українському народові поглядів та теорій. Саме в цьому дусі написані численні псевдонаукові праці Д. Чижевського, який розглядав українську літературу XVII-XVIII ст. не як самостійне явище, а як сліпе наслідування західноєвропейських зразків» [2, с. 45].

«Словник літературних термінів» В. Лесина та О. Пулинця також відображає погляд на бароко як на щось чуже українській літературі. У першому виданні (1961 р.) статті про бароко не було взагалі. Подана у другому виданні стаття констатувала факт застосування поняття бароко стосовно літератури Західної Європи [2, с. 46].

Дослідники 60-70-х років (І. Голеніщев-Кутузов, І. Єрьомін, О. Морозов) розглядали поняття українського бароко лише в єдності з російською літературою. О. Білецький зробив успішні спроби застосування поняття бароко до української літературної спадщини XVII ст., зокрема до ліричної і драматичної поезії [3].

Негативне ставлення до українського бароко спиралося, отже, на ряді помилкових міркувань. Проте усвідомлення значимості, художньої цінності стилю в системі художньої культури України незрівнянно зросло. Таким чином, переходимо до розгляду «українського» або «козацького» бароко з огляду на те, що саме козацтву пощастило втілити у своїй художній діяльності величезний духовний досвід XVII-XVIII ст.

У «Літописі Самійла Величка» та «Конституції Пилипа Орлика» знаходимо критику гетьманського самодержавства. Анонімний автор уважав, що Самойлович переслідував свободу слова, «всі бесіди прирівнював до змови і, як справжній тиран-самодержець, всіх хотів тримати у страхі та жорстоко налягати» [4, с. 133]. Ходили чутки, що Самойлович прагнув до впровадження інституту спадкової влади, а першим самодержцем України за правом народжуваності стане його син Григорій:

Хотів нащадкам звичай той віддати,  
Ти давню вольність війська став ламати,  
І гідності всіх станів зневажати.  
У гордість ти упав і став пишатись,  
І родом своїм славно вихвалитись.  
Забув: тебе з любові ми обрали  
Та й старшим собі паном забажали [4, с. 133]

Наступник Самойловича Мазепа пішов шляхом свого попередника, і зробив це не за інерцією, а цілком свідомо. Новий гетьман виступав як переконаний ідеолог української монархії й активно боровся з козацькою демократією. Іван Мазепа у відповідь на вірші та докори, що ходили в козацькому середовищі й розпалювали антиавторитарні настрої, написав цікавий вірш. У ньому Мазепа пояснює свої погляди на владу та неодноразово повторює, що час вже зрозуміти, що всі біди України від козацької вольності, бо вона породжує незгоди («через незгоду всі пропали, себе самі завоювали»), боротьбу полковників та

«паново-енералів» за владу, що дає можливість чужинцям панувати в Україні:

Ей, братища, пора знати,  
Що не всім нам панувати,  
Не всім дано всеє знати  
І речами керувати.  
На корабель поглядімо,  
Много людей полічимо  
Однак стирник сам керує,  
весь корабель упрагує;  
Пчулка бідна матку має  
І оноє послухає  
Жаль се, Боже, України,  
Що не в купі має сини! [4, с. 133].

У XVII ст. в Україні ніхто не вмів користуватися багатствами української мови так уміло, як козацтво. В Ягелонській бібліотеці у Кракові збереглися тексти українських дум. Це перші з відомих записів поетичного жанру, культивованого в XVII ст. козацтвом. Мова цих дум мало чим відрізняється від мови записів XIX ст.:

Ой од поля Килиїмського іде козак–нетяга,  
Рукою махає, ні о чім не дбає.  
Ой у його сермяшена по коліна,  
На нім постолі бобровії,  
Онучі бавелнянії,  
Напотом пищам семип'ядная за плечима [4, с. 134].

Мало вивченою є роль різних прошарків населення України в розвитку національної культури. Майже нічого не відомо і про козацьких поетів, які в піснях XVIII ст. яскраво відобразили класову неоднорідність козацтва, непримиренну ворожнечу між бідними козаками й козацькою старшиною. Коли козацька старшина була прирівняна царизмом у правах до російського дворянства, а більшість козаків перетворилася на кріпаків, у багатьох піснях з'явилося засудження цариці, котра «панам землю розділила, людей уручила».

У піснях не тільки звучить гострий протест проти соціального поневолення, а й закладено ідею, що народ здатний захистити свою волю й домогтися справедливості шляхом збройної боротьби. Козацтво не могло не внести в українську поезію XVII-XVIII ст. крім розкоші вільної художньої творчості, ще й елемент суворого мілітаризму. Це було явищем цілком закономірним, бо відображало реальність життя українського суспільства, яке нагадувало тоді один великий військовий табір. У літературі часів бароко, як слушно зазначив В. Шевчук у книзі «Дорога в тисячу років», знайшли відображення майже всі більш-менш помітні походи й битви козацтва [5].

Поет-козак був досить помітною постаттю в літературному житті XVII ст. Особливо вирізнявся серед своїх колег Олександр Бачинський-

Яскольд, автор героїчної поеми «Чигирин». На сторінках цього твору йдеться про нараду українських письменників, що відбулася з ініціативи Лазара Барановича під час турецької навали 1677-1678 рр. Можливо, це був один із перших «круглих столів» в Україні, присвячених політичним питанням:

Та святий дух святого Лазаря вже будить:  
Баранович, єпископ старший, той, хто певно  
Віру правду пильнує в Сівершині, певно,  
Як той лікар умілий, вже рецепти пише,  
Поки болість погана пошестю скрізь дише  
Він скликає на нараду розумом прехитрих [4, с. 134].

Автор ніде не згадує про свою участь у тій авторитетній нараді. Та, мабуть, він там був, хоча його «світську» постать важко уявити собі в колі чорних ряс поетів-академіків.

«Це був новий людський тип у літературному середовищі, не лише за зовнішністю, а й за життєвим досвідом, думками й смаками. У одному з віршів О. Бучинський-Яскольд з гордістю називає себе поетом козацтва. І з усіх претендентів на це звання, він був першим. Поет ходив з козаками у походи, брав участь у боях, писав вірші-агітки, щоб підтримати бойовий дух своїх побратимів. Він пишається тим, що ліра його служить справедливій, визвольній війні» [4, с. 134].

Те, що формування українського національного мистецтва збіглося з пануванням на політичній арені козацтва, мало велике значення для всієї його подальшої долі. Українська культура з самого початку була козацькою за своїм духом, художніми смаками, панівними в ній демократичними настроями.

Козацькі твори відбили складні сторінки в житті українського народу й показали його нескореність і волелюбність, оптимізм. Вони були оригінальними за художньою манерою відображення дійсності. Найхарактернішою їх рисою було поєднання правдивого зображення подій з метафорично-символічною образністю. Розгорнуті метафори, символи, психологічні паралелізми надавали пісням великої поетичності й емоційної впливовості.

Бароко характеризує значний період розвитку української літератури. Дослідження традицій українського бароко, його здобутків і втрат дозволяє письменникам наступних поколінь продовжити цей напрям, розвиваючи та збагачуючи його новими якостями, тим самим встановлюючи зв'язок між різними періодами історії української літератури.

З огляду на процеси модернізації української прози к. XIX – п. XX ст., необароковість заслуговує на особливо пильну увагу. У цей час в українській літературі значно активізувався, якщо не досяг найвищого рівня, інтерес до Біблії. Цьому, безумовно, сприяв збіг історичних обставин: поява друком перекладу Святого писма українською мовою, здійсненого П. Кулішем, І. Пулюєм та І. Нечуєм-Левицьким, посилення

процесів національного відродження, «коли проблематика раннього християнства й загалом морально-етичні начала духовності почали сприйматися в Україні як ніколи суголосно добі» [6, с. 8].

Яскравим зразком необарокового твору є політична дума-казка С. Васильченка «Ось та Ась» (1919). Зустрічаються елементи бароко і в оповіданнях Л. Мартовича, незважаючи на те, що в цілому дослідники визначають його як модерніста.

Ф. Білецький відзначав, що «Лесь Мартович зробив значний вплив на утвердження реалістичного мистецтва. Він ставив перед людиною завдання відтворювати правду життя, яка завжди народжується з любові й співчуття до народу і зневаги й ненависті до всього огидного й потворного» [3, с. 93].

С. Васильченко як письменник також формувався у межах критично-реалістичної концепції мистецтва. Т. Гундорова відзначила, що він, «дбаючи про загальнодоступність і реалістичність художнього слова, все ж таки тяжіє до своєрідного синтезу реалізму з імпресіонізмом та неоромантизмом» [6, с. 14].

У дусі попередніх мистецьких традицій, а саме доби бароко, у творах С. Васильченка зникає суб'єктивність і ліризм, а натомість відкривається дар сатирика, де письменник розказує про розумове й духовне убожество, тупість, пристосуванство і паразитизм. Важливу роль у творах відіграють використані письменником народні пісні, приказки, елементи ігор, щирий народний гумор.

С. Васильченко синтезував давні жанри й тим самим досягнув органічної для української літератури модернізації народнопоетичної традиції.

Н. Шумило про думу-казку С. Васильченка «Ось та Ась» писала: «Двоплановість алегоричних образів (москаль Ась уособлює Росію, козак Ось Україну, крім того в іменах героїв враховано особливості вимови представників обох народів), парадоксальність ситуації (гість виганяє з дому господаря), зіткнення несумісних характерів, гіперболізованих у стилях поведінки, поєднання непоєднуваного, химерна мандрівка з настановою навчатися мудрості при зав'язаних очах та забороні говорити – вся ця художня атрибутика вводиться до тексту казки, в якій автор прагне до максимального очуднення подій. Художній ефект досягається завдяки тому, що чудернацьки витворена неправдоподібність ситуацій виявляється великою правдою історичного масштабу: основою сюжету твору стала реальна подія – Переяславська рада, окрім того, в ньому шаржується імперська політика Росії загалом» [6, с. 12].

Риси іронічного, що так яскраво виявилися в думі-казці, притаманні й таким оповіданням письменника, як «Обивательські жарти» (1911), «Московський гедзь» (1912), «Туге слово» (1912).

Обдарований від природи великим талантом, Л. Мартович творчо продовжує традиції класичного українського оповідання другої половини XIX ст. Письменник мав рідкісний хист підмічати й показувати смішне.

У своїх творах він користувався різними засобами комічного, починаючи від перекручення слів, до смішних порівнянь, карикатурних перебільшень, засобів гіперболізації й навіть гротеску, притаманних бароковій літературі. Розмаїтими є також прийоми використання Л. Мартовичем народного гумору в дусі «народного бароко» і багатогранними – функції гумористичного зображення, у якому переважають трагічні і драматичні нотки.

За зразком «народного бароко», яке проявлялося в активній взаємодії писемної літератури з фольклором, мова Л. Мартовича багата на народні сюжети, дотепи, афоризми, прислів'я й приказки, що є результатом глибокого вдумливого черпання із скарбниці української народної творчості. Цілком на фольклорному матеріалі побудовані оповідання «Винайдений рукопис», «Стрибожий дарунок», «Жиrafa і ладо».

«Леся Мартович був не тільки видатним викривачем, гострий меч сатири якого безжально вражав різних людських п'явок: чиновників, урядовців, церковників, а й тонким гумористом, розмаїті грані його гумору виявляють такі художні шедеври, як оповідання «Відміна», «Грішниця», «Війт», «Хитрий Панько», «Гербата», «За межу»; селянські герої його кращого твору-повісті «Забобон», створені письменником за допомогою гумору і дотепу позитивні образи представників селянського світу – хитрого Панька, війта Коваленка, Гриця Баната, Павла Басового, Петра Соком'юка та інших посіли належне місце в галереї образів нашої національної гумористичної класики» [3, с. 93].

Письменник неабиякого сатиричного хисту, Л. Мартович лише невеличку частину свого таланту встиг віддати літературі. Про творчу манеру письменника І. Франко писав: «Мартович надзвичайно пильний спостерігач життя галицького народу, причому він обдарований неабияким гумористичним талантом. Як ніхто інший, уміє він підмітити в житті нашого народу ту іронію фактів, яка змушує людину цілу свою поведінку виявляти зовсім в іншому світлі, ніж вона є насправді» [7, с. 143].

Художні твори С. Васильченка та Л. Мартовича продовжують жити, хвилювати. Вони залишаються для нас не тільки своєрідним документом епохи, а й оригінальним естетичним надбанням, до творчого використання якого й понині продовжують звертатися сучасні сатирики й гумористи.

На думку Д. Чижевського, всі епохи розквіту «накладають відбиток на всю подальшу історію народу, формуючи національний тип» [8, с. 241]. Не можна сказати, що бароко охоплює геть усю мистецьку спадщину XVII-XVIII ст., але цілком очевидно, що воно посідає значне місце. І хоч поняття бароко вимагає значних уточнень, обмежень, теоретичних узагальнень, воно «дозволяє поглянути на українську літературу XVII-XVIII ст. як на пройняте єдністю ідейно-художніх



принципів мистецтва, що постало відповідно до ідеологічних та естетичних запитів свого часу» [2, с. 53].

Знайшла барокові відлуння й українська література к. XIX – п. XX ст., що яскраво виявляється у творах Н. Кобринської, С. Васильченка, Л. Мартовича.

Українська проза к. XIX – XX ст. змінювалась від барокового «перегрівання» європейської класики, усталених літературних традицій до відтворення занадто людського в людині.

Отже, як відзначала Л. Андрієнко: «Бароко – це апогей стилістичних шукань, революція форми як знаку життєствердності, що, об'єднуючи «верхи й низи життя», виражала невситиме прагнення до гармонії, до цілісності буття.

Бароко як стиль, як світогляд і як спосіб думання відображає бажання осягнути світ у космічній єдності, означити його словом, відтворити в символі, наректи іменем, співзвучним вічності, і водночас – окреслити через знайомі речі, події, почуття» [9, с. 42].

### Література

**1. Наливайко Д.** Українське бароко в контексті європейського літературного процесу XVII ст. // Радянське літературознавство. – 1972. – № 1. – С. 30-45. **2. Іваньо І.** Про українське літературне бароко // Радянське літературознавство. – 1970. – № 10. – С. 41-53. **3. Білецький Ф.** Мечем сатири, гумором любові // Українська мова та література в школі. – 1991. – № 2. – С. 90-93. **4. Макаров А.** Козацтво і бароко: спроба культурологічної публіцистики // Дзвін. – 1995. – № 5. – С. 130-139. **5. Шевчук В.** «Енеїда» І. Котляревського в системі українського бароко // Українська література в загальноосвітній школі. – 1999. – № 5. – С. 24-27; № 6. – С.44-49. **6. Шумило Н.** Бароково-готичні відлуння в українській прозі к. XIX – XX ст. // Слово і час. – 2000. – № 9. – С. 6-15. **7. Франко І.** Твори у 50 т. – К., 1982. – Т. 33. **8. Чижевський Д.** Історія української літератури від початків до доби реалізму. – Тернопіль, 1994. **9. Андрієнко Л., Мізюк І.** Естетична сутність і цінність літератури українського бароко // Дивослово. – 1997. – № 2. – С. 140-142.

У статті визначено парадигми українського бароко, дискурс проблеми у вітчизняному літературознавстві, його модифікації в доробку С. Васильченка та Л. Мартовича.

*Ключові слова:* бароко, дискурс, козацтво, необароко, модернізм, химерний.

В статтю определены парадигмы украинского барокко, дискурс проблемы в отечественном литературоведении, его модификации в творчестве С. Васильченко и Л. Мартовича.

*Ключевые слова:* барокко, дискурс, казачество, необарокко, модернизм, фантастический.

The paradigms of Ukrainian Baroque; discourse of this problem in the native study of literature and its modifications in S. Vasylychenko's and L. Martovuch's literary works are given in the article.

*Key words:* Baroque, discourse, the Cossacks, Neo-baroque, modernism, fantastic.

УДК 82(430)

**Г. О. Кожухова**

## **ИЗ ИСТОРИИ РУССКО-НЕМЕЦКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЕЙ: И. С. ТУРГЕНЕВ И Т. ШТОРМ**

Иван Сергеевич Тургенев внёс весомый вклад в ознакомление Европы с русской литературой, а России с европейскими литературами. В истории русско-немецких литературных связей, активная фаза которых начинается с 30-х – 40-х годов XIX века, когда в условиях господства французской литературы пробуждается интерес к немецкой литературе как в оригинале, так и к переводам с немецкого, Тургенев занимает ведущее место, так как никто из русских писателей XIX века не вступал в столь тесные контакты с писателями Германии как он.

Развитие Тургенева в молодые годы проходило под влиянием немецкой философии и литературы. Он прожил в Германии около десяти лет. В 1838 году Тургенев приезжает в Берлин для слушания лекций по философии и классической филологии. Философские штудии начинаются для него с изучения Гегеля, затем последует Фейербах, а далее увлечение пессимистическими умонастроениями Шопенгауэра.

Любимым писателем И. С. Тургенева был Гёте, произведением – «Фауст». Сам себя писатель называл «страстным гётеанцем» и считал, что «Фауст» – это выражение развития немецкой нации и литературы в соотношении с историей развития человеческого сознания. Любовью к немецкой литературе, интересом к произведениям Гёте, Новалиса, Гофмана Тургенев наделил и некоторых из героев своих произведений (Рудин и Наталья Ласунская в романе «Рудин», Павел Александрович Б. в повести «Фауст»). Для романа «Дым» Тургенев взял название из заключительной строки баллады Шиллера «Горжество победителей»: «Всё великое земное разлетается как дым». Строки из стихотворения Теодора Шторма о пробуждающейся весенней природе не только стали эпиграфом к повести «Вешние воды», но и подсказали само название произведения. Увлечённость Тургенева немецкой поэзией и желание приобщить к её классическим шедеврам и к новым именам своих соотечественников нашли своё выражение в его переводах с немецкого. Переводил писатель стихотворения Гёте, Гейне и Мёрике.

Со многими писателями и деятелями культуры Германии Тургенев находился в дружеской переписке, в том числе и с Теодором Штормом.

С произведениями Тургенева Шторм познакомился задолго до их личной встречи. Он был одним из первых немцев, которые прочли «Записки охотника» (1852), и он же способствовал их выходу в свет на немецком языке. В письмах к своему другу Людвигу Пичу, прусскому журналисту, который уже давно был близко знаком с Тургеневым, Шторм неоднократно писал о своём уважении к Тургеневу, об интересе к его творчеству и к тому, какую оценку его произведениям давал Тургенев.

Знакомство двух писателей произошло в Баден-Бадене в 1865 году. Они стали большими друзьями. До конца 70-х годов они вели переписку, посылали друг другу свои произведения и обменивались впечатлениями. Среди этих произведений были новелла Шторма «Из заморских стран» (1864) и повесть Тургенева «Ася» (1858). На этих произведениях остановимся подробнее.

В новелле «Из заморских стран» Шторм, рассказывая историю любви Альфреда и Дженни, затрагивает проблему не только взаимоотношений представителей разных социальных кругов, но и рас. Автор прослеживает формирование личности героини с детских лет. Во взрослой Дженни сохранились и развились те качества характера, которые были присущи ей в детстве, доброта, способность глубоко сочувствовать чужому горю, решительность, независимость. Но вместе с тем Дженни, повзрослев, осознала суть своего положения – положения незаконнорожденной дочери богатого плантатора, в жилах которой течет кровь представителей угнетенной расы. Главной причиной её страданий является не социальная неопределенность. Дженни мучает оторванность от матери. Она считает несправедливым своё благополучие, основанное на страдании женщины, у которой отобрали ребенка. Воображение Дженни рисует нежный облик красивой женщины, напевающей колыбельную песню приятным, ласковым голосом, и крик отчаяния той же женщины, когда у неё отнимают малютку. Она отказывается от личного благополучия, от любви Альфреда, бросает всё и тайно уезжает на Сен-Круа, так как видит свой нравственный долг в том, чтобы разделить судьбу покинутой матери.

Однако действительность безжалостно разбивает вдребезги все представления Дженни. Героиня в растерянности, возвращенная в условиях европейской цивилизации, она не может найти ничего общего ни со своей матерью, ни с людьми её круга, развращенными белыми плантаторами, в которых жестокая действительность колонии уничтожила лучшие человеческие качества. Она обращается за помощью к Альфреду, умоляя спасти её. Приезд Альфреда – это не только радость встречи, но и радость освобождения. И новелла завершается счастливым соединением любящих. Острота социально-расового конфликта смягчается благополучным концом, а протест Дженни против несправедливости превращается в романтический порыв.

Прочитав историю Дженни и Альфреда, Тургенев высоко оценил новеллу Шторма: «Ваша повесть так изящна и трогательна, как это только возможно, и совершенно своеобразный поэтический аромат окружает фигуру Енни... Подобные находки приносят большую радость среди тривиальностей и жеманности остальной сегодняшней литературы» [1, с. 395].

Интерес Тургенева к этой новелле объясняется не только её художественными достоинствами, но и близостью сюжета новеллы Шторма к повести Тургенева «Ася». Дженни своей напряженной внутренней жизнью близка тургеневской героине.

Асю и Дженни роднит их происхождение: обе незаконнорожденные дочери. Обе получили воспитание и образование, приличествующее тем кругам общества, к которым принадлежали их отцы. Но Ася первое время росла около своей матери, и лишь после её смерти Ася попадает в дом отца, который старается воспитать её как дворянскую дочь. И с этого момента она начинает осознавать двусмысленность своего положения: «Ася скоро поняла, что она главное лицо в доме, она знала, что барин её отец; но она так же скоро поняла своё ложное положение; самолюбие развилось в ней сильно, недоверчивость тоже; дурные привычки укоренились, простота исчезла. Она хотела (она сама мне раз призналась в этом) заставить *целый мир* забыть её происхождение; она и стыдилась своей матери, и стыдилась своего стыда, и гордилась ею» [2, с. 173].

Дженни в детстве не приходилось сталкиваться с проблемами, связанными с её происхождением. Понимание своей социальной неопределенности придет к ней позже, когда она станет вполне взрослым человеком: «Я отложил в сторону альбом и взял другую книгу. Она меня просто испугала. Это была «Жизнь колонистов» Зилсфильда, та её часть, где содержится живой рассказ о цветных... И в этой книге отдельные места были подчеркнуты, кое-где так сильно, что карандаш прорвал бумагу. Мне вспомнился разговор, который я вёл об этом с маленькой Дженни много лет назад; всё, что тогда безмятежно хранило её невинное воображение, должно быть теперь выступило в своём истинном свете и причиняло щемящую боль» [3, с. 236-237].

Для наиболее полного раскрытия внутреннего мира своих героинь оба автора проводят их через испытание любовью. Но в одном случае это любовь со счастливым исходом (Дженни и Альфред), а в другом – с трагической развязкой (Ася и господин Н.Н.).

Конфликт между Дженни и Альфредом у Шторма не основной. Да здесь и нет конфликта как такового. Дженни и Альфред росли вместе, и чувство, соединившее их сердца, выросло из детской дружбы. Конфликтная ситуация определяется представлением Дженни об её моральном долге – разделить несчастную судьбу покинутой матери, потому что дочь не имеет права на счастье пока страдает мать. Но действительность разбивает жертвенные мечты Дженни. И теперь

соединению любящих ничто не препятствует. Шторм изобразил в Альфреде достойного спутника для Дженни. Несмотря на свою склонность к мечтательности в решающий момент он способен к свершению поступка, к действию. Он умен, добр, человечен и достаточно демократичен: «– Возьми кольцо, Дженни, но взамен отдай свою руку. Она медленно покачала головой. – Руку цветной девушки, – произнесла она глухо. – Твою руку, Дженни! Какое нам дело до всего остального!» [3, с. 247].

Во втором случае конфликтная ситуация осложняется тем, что человек, которого любит Ася, не оправдал её надежд, оказался не таким, каким бы хотелось. Наблюдая процесс формирования любви в Асе, Тургенев раскрывает наилучшие стороны её натуры. Ася полностью отдается охватившему её чувству, пробуждающему в ней желание совершить что-нибудь значительное, оставить свой след в жизни. В разговоре с Н.Н. она замечает: «Пойти куда-нибудь далеко, на молитву, на трудный подвиг... А то дни уходят, жизнь уйдет, а что мы сделали?» [2, с. 176]. Эта внутренняя способность Аси к действию находит выражение в решении покинуть любимого человека, неспособного в решающий момент ни к проявлению чувств, ни к совершению поступка, а тем более неспособного нести ответственность за возможные последствия.

Этот небольшой сопоставительный анализ новеллы Шторма и повести Тургенева, где авторы раскрывают перед читателями богатый внутренний мир современной женщины, выражают протест в пользу женщины, рисуют ярко и выразительно мир самых интимных, неуловимых и явных, губительных и исцеляющих чувств человека, которые называют любовью, показывает, что писательские миры Шторма и Тургенева были близки, имели много общего. Эта мысль выражена и в словах Томаса Манна: «Их роднило между собой не только их время, но и то, что оба они, творя в различных сферах, походили друг на друга чувством и формой, искусством настроения и грустью воспоминаний. Люди разных национальностей, они гораздо больше отличаются друг от друга, чем Шторм и Келлер, чей восхитительный юмор лишь иная более южная ветвь того немецкого повествовательного искусства, которое воплощено и в Шторме. Но если сравнивать их шире, в плане общечеловечески типичного, тогда Шторм и Тургенев представляются нам почти братьями; они как бы два варианта одного и того же человека, у них общий отец, но разные матери, разные родины» [4, с. 14-15].

Среди разнообразных суждений о творчестве Тургенева есть и такая оценка И. Анненского: «Тургенев гармонизировал только старое, весь среди милых его сердцу условностей. Для Тургенева даже новое точно когда-то уже было. И, охраняя прошлое, этот художник жил иллюзией, что это-то и есть *вечное*» [2, с. 408]. В стремлении охранять, сохранять прошлое, идеализируя его, погружаться в мир иллюзий

упрекали порой и Шторма. Многие критики давали его новеллам определение трогательных и сентиментальных историй несмотря на то, что его поздние новеллы намного шире, значительнее, чем просто лирические истории. В них реалистически показаны разрушительные силы начавшегося в 1850-ые годы периода индустриализации [5, с. 392].

Большинство героев Шторма, как и Тургенева, отличается подлинная глубина нерастраченных чувств и необыкновенная сдержанность их проявления. Что придает особый лиризм повествованию обоих авторов. Даже когда рассказываются печальные и трагические истории о любви, о крушении идеалов и надежд человека, грусть и скорбь не надрывны, не выражаются в резких тонах. Каждый из писателей находит удивительно точные слова для передачи полутонов, едва уловимых нюансов чувств и настроений.

Тургенев – непревзойденный мастер пейзажа. Картины природы в его произведениях отличаются конкретностью, рельефностью, зримостью, вызывают у читателя целый комплекс чувств. Вот картина вечера, плавно перетекающего в ночь, вплетенная в событийный фон, из повести «Ася»:

«Вид был, точно, чудесный. Рейн лежал перед нами весь серебряный, между зелеными берегами; в одном месте он горел багряным золотом заката. Приютившийся к берегу городок показывал все свои дома и улицы; широко разбегались холмы и поля. Внизу было хорошо, но наверху ещё лучше: меня особенно поразила чистота и глубина неба, сияющая прозрачность воздуха. Свежий и легкий, он тихо колыхался и перекачивался волнами, словно и ему было раздольнее на высоте... Мы проболтали часа два. День давно погас, и вечер, сперва весь огнистый, потом ясный и алый, потом бледный и смутный, тихо таял и переливался в ночь, а беседа наша всё продолжалась, мирная и кроткая, как воздух, окружавший нас... Наконец луна встала и заиграла по Рейну; всё осветилось, потемнело, изменилось, даже вино в наших граненых стаканах заблестело таинственным блеском. Ветер упал, точно крылья сложил, и замер; ночным, душистым теплом повеяло от земли» [2, с. 158-159].

У Льва Толстого есть краткая, но очень ёмкая характеристика Тургенева как мастера словесного пейзажа: «... в чем мастер такой, что руки отнимаются после него касаться этого предмета, – это природа. Две – три черты и пахнет». Эти слова можно переадресовать Шторму. Картины природы в его новеллах вызвали восторженные похвалы и со стороны Тургенева. Приведем описание июньской ночи из новеллы «Aquis submersus», которую Тургенев назвал «утонченной и поэтичной»:

«Es war aber eine lauwarne Juninacht; von den dunkelen Feldern erhob sich der Ruch der Wiesenblumen, aus den Knicken duftete das Geissblatt; in Luft und Laub schwebete ungesehen das kleine Nachtgeziefer oder flog auch wohl surrend meinem schnaubenden Gaule an die Nustern; droben aber an der blauschwarzen ungeheueren Himmelslocke über mir

strahlte im Sudost das Sternbild des Schwanes in seiner unberuhrten Herrlichkeit» [6, с. 39].

Столь значительные в качественном и количественном отношении моменты близости писательских миров Тургенева и Шторма объясняют не только продолжительность и глубину их дружеских и творческих контактов, но и отражают процессы сближения разных национальных литератур в ходе формирования общеевропейского и далее мирового литературного процесса. Хотя в исторической ретроспективе развития этого самого процесса оценка творческих личностей Тургенева и Шторма получается далеко неравнозначной: первый входит в число признанных классиков критического реализма и не только в масштабах истории русской литературы, второй же «должен во всяком случае довольствоваться боковой ложей» (по собственному выражению Шторма), так как, хотя он и занимает видное место в литературе Германии, до уровня классика в гётевском смысле он не поднялся.

### Литература

**1. Тургенев И. С.** Полное собрание сочинений и писем в 28-ми томах: Письма – Т.6 – М.-Л.: Наука, 1963. **2. Первая любовь:** Повести и рассказы русских писателей середины и второй половины XIX века / Сост. Вл. Смирнов. – М.: Дет. лит., 1989. **3. Шторм Т.** Новеллы: В 2 т.: Пер. с нем. – М.: Худож. лит., 1965. – Т. 2. **4. Манн Т.** Собрание сочинений в 10-ти томах. – Т. 10. – М., 1961. **5. Langer K., Steinberg S.** Deutsche Dichtung. – Munchen: Bayerischer Schulverlag, 1995. **6. Storms Werke:** in 2 B. – Aufbauverlag Berlin und Weimar, 1983. – B. 2.

У статті висвітлюються деякі факти з історії німецько-російських літературних зв'язків, дружні та творчі контакти представників літератури російського та німецького реалізму, а саме Івана Сергійовича Тургенева та Теодора Шторма. Окрім того у статті є зіставний аналіз новели Шторма «З заморських країн» і повісті Тургенева «Ася»; розглядаються різні складові творчих систем обох авторів.

*Ключові слова:* творчий контакт, зіставний аналіз, конфлікт (соціальний, расовий тощо), творча система, ліризм, пейзаж.

В статье освещается ряд фактов из истории немецко-русских литературных связей, дружеские и творческие контакты представителей литературы русского и немецкого реализма, а именно Ивана Сергеевича Тургенева и Теодора Шторма. Кроме этого в статье дается сопоставительный анализ новеллы Шторма «Из заморских стран» и повести Тургенева «Ася», рассматриваются разные компоненты творческих систем обоих авторов.

*Ключевые слова:* творческий контакт, сопоставительный анализ, конфликт (социальный, расовый и т.д.), творческая система, лиризм, пейзаж.

The facts of the history of German and Russian literary relations, friendly and creative contacts of the representatives of Russian and German realism, Ivan Sergeevich Turgenev and Theodore Storm in particular, are considered. Except of these, contrastive analysis of the poem of Storm «From Overseas Countries» and the novel of Turgenev «Asya» is presented, and different components of creative systems of both of the authors are considered.

*Key words:* creative contact, contrastive analysis, conflict (social, racial, etc.), creative system, lyrism, paysage.

УДК 821.161.1-3

**С. А. Комаров**

### **КАТЕГОРИИ ИСТОРИЗМА И АВТОБИОГРАФИЗМА В КНИГЕ ДНЕВНИКОВ И. А. БУНИНА «ОКАЯННЫЕ ДНИ»**

В основе книги «Окаянные дни» лежат дневниковые записи И. А. Бунина периода революции и гражданской войны. Еще до революции писатель размышляет о жанре дневника. В заметках 1916 года мы находим следующие слова: «Дневник – одна из прекрасных литературных форм. Думаю, что в недалёком будущем эта форма вытеснит все прочие» [1, с. 104]. Дневник предоставляет возможность высказать всё, чем живет человек, полагает автор. Особенно это значимо для писателя, живущего в такой сложный для страны исторический момент, как гражданская война. Записи в «Окаянных днях» начинаются 1-го января 1918 года в Москве и «обрываются», по словам Бунина, 20 июня 1919 года в Одессе. Работа над собственно книгой продолжалась более 10 лет (1-ое издание вышло в 1925 году, во 2-ое – 1935 года – были внесены новые изменения), т.е. «Окаянные дни» являются дневником лишь формально.

В современном литературоведении нет единства в определении основных признаков дневникового жанра. Выделим наиболее характерные его черты, называемые многими исследователями: автобиографизм; историческая достоверность в соединении с фактографичностью и художественным вымыслом; фрагментарность, подчиненность композиции хронологическому принципу; наличие размышлений, ассоциативность; соединение автора-героя и автора-рассказчика, субъективность; синкретизм жанра: использование различных литературных форм (стихотворение, анекдот, статья, лирическая миниатюра и т.д.) на текстуальном уровне [2; 3; 4; 5]. Все эти принципы так или иначе проявляются в «Окаянных днях». Бунин как самообытный писатель не опирался в своем творчестве на какие-либо правила. Поэтому названные критерии дневника находят в этой книге особое воплощение. В предлагаемой работе мы попытаемся рассмотреть проявление только двух жанровых составляющих дневника: историзма и автобиографичности.

Среди немногочисленных исследований, посвященных «Окаянным дням», можно выделить только два, связанных, в большей или меньшей степени, с заявленной нами темой: статьи К. Ошар, где затрагивается вопрос творческой истории книги [1], и К. Эберт – здесь



анализируется «процесс моделирования» [6, с. 108] образа автора в дневнике Бунина. Собственно проблемы соотношения категорий историзма и автобиографизма в книге не касается ни тот, ни другой литературовед. **Цель данной статьи** – исследовать своеобразие бунинской интерпретации фактов личной жизни и исторических событий в книге дневников «Окаянные дни».

Дневниковая форма всегда автобиографична, автор фиксирует ею события своей личной жизни. Поэтому дневник является, наверное, лучшим, наиболее достоверным источником для исследователей, работающих над биографией художника. Но, как мы уже выяснили, дневник передает и информацию исторического содержания, повествует о событиях, в которые был вовлечен автор. Вопрос в том, какие впечатления в дневнике преобладают и имеют большую значимость: описания частного характера либо изображение политических и общественных перипетий. В бунинских «Окаянных днях» определенно доминирует второе – показ бурных событий гражданской войны и размышления об увиденном.

Бунин вел дневники с перерывами почти 70 лет, отражая многое из того, что с ним происходило, но в «Окаянных днях» личное отступает на второй план перед важностью ситуации, в которой очутилась Россия. Критики считают, что в этой книге писатель использовал не только свои записи, но и – жены В. Н. Муромцевой-Буниной. При их обработке и подготовке к печати Бунин выбросил все бытовые детали их личной жизни. Далекое не все факты социально-политической обстановки становятся предметом изображения: опущены эпизоды, передающие атмосферу ожидания и показывающие смену властей в Одессе. Оставлены лишь фрагменты, касающиеся большевиков, то есть при отборе материала автор руководствовался единой целью – запечатлеть советскую власть.

«Окаянные дни» содержат факты биографии писателя. Первая часть книги, посвященная московским впечатлениям (охватывает временной отрезок с 1-го января по 24-е марта старого стиля 1918 года), рисует литературную жизнь города, в которую включился Бунин. Он бывал в «Книгоиздательстве писателей», участвовал в работе литературного кружка «Среда», встречался с писателями – И. Шмелевым, А. Белым, В. Ходасевичем, И. Эренбургом, А. Толстым, В. Маяковским, а также – многими известными критиками и журналистами. В июне 1918 года Бунины приезжают в Одессу и живут здесь вплоть до отплытия в Константинополь в конце января 1920 года. В «Окаянных днях» пребывание писателя в Одессе ограничено промежутком с 12 апреля по 20 июня 1919 года. Здесь литературная жизнь, несмотря на нестабильность обстановки, также продолжается. Бунин поддерживает отношения с М. Волошиным, М. Алдановым, Д. Овсяннико-Куликовским, Ю. Олешей, В. Катаевым. Он периодически сотрудничает в одесских журналах и газетах («Южное слово»),

«Одесский листок», «Жизнь», «Огоньки»), печатает стихи, рассказы, статьи, посещает литературные собрания, публичные лекции.

Бунина многое связывало с Одессой. Здесь жили его друзья – художник Е. И. Буковецкий, писатель А. М. Федоров, литератор П. А. Нилус. Отсюда в 1907 году он уехал с Верой Николаевной Муромцевой в свадебное путешествие в Палестину. Вспоминая об этом в дневнике, писатель сожалеет о переменах, произошедших с тех пор в Одессе («Мертвый, пустой порт, мертвый загаженный город...» [7, с. 90]), и отождествляет теперешнее положение в этом любимом им городе с ситуацией во всей России. Бунин повествует о встречах с коллегами по цеху, описывает свои столкновения с «комиссарами». Но в целом сведений биографического характера в дневнике очень мало. Даже в многочисленных уличных зарисовках Бунин остается, прежде всего, «летописцем» эпохи. В дневнике незримо присутствует ощущение историчности частного существования. Рассказчик акцентирует внимание только на самых важных «картинках» новой жизни; все бытовое, юмористическое, хотя и очень колоритное, находим в дневниках Муромцевой-Буниной [8]. Для «Окаянных дней» значимо лишь то, что характерно для времени и новой власти.

В книге множество обширных комментариев к происходящему в России, не только в Москве и Одессе, где находится в момент ведения дневника автор, но и в Петрограде, Киеве, Харькове, на Урале. Бунин не скрывает своего откровенно пристрастного отношения к новым порядкам, изменениям в расстановке политических сил, боевым действиям на фронтах. Он не пытается быть точным в описании исторических событий, потому что не является их непосредственным участником. Осведомленность писателя о них базируется на слухах и газетных сообщениях. Бунин со свойственной ему категоричностью негативно оценивает все законы большевиков. Уже первое упоминаемое в книге официальное событие – введение нового стиля, а затем – перевод часов вперед – вызывает у автора глухое раздражение: «С первого февраля приказали быть новому стилю. Так что по-ихнему нынче уже восемнадцать» [7, с. 65], «...Еще светло, а часы показывают что-то нелепое, ночное» [7, с. 107]. Консерватизм Бунина в данном случае можно объяснить полным неприятием всего связанного с революцией. Общеизвестная приверженность писателя старому правописанию той же природы. В одной из статей 20-х годов он говорит, что не может писать в новой орфографии потому, что «невежда и хам большевик приказал под страхом смертной казни употреблять только эту орфографию» [9, с. 380]. Автор не способен примириться с насильственным характером советской власти.

Политическое событие, которому уделяется, пожалуй, наибольшее внимание в московской части дневника, – Брестский мир. Согласно договору, подписанному 3 марта 1918 года, от России отторгались значительные территории (Польша, Литва, часть Белоруссии и Латвии).

Советские войска должны были покинуть Украину, в то время уже самостоятельное государство, и Финляндию. Всего Россия потеряла около 1 млн. км<sup>2</sup>. Кроме того, Советы обязаны были уплатить Германии контрибуцию в размере 6 млрд. марок. Брестский мир оскорбил патриотические чувства широких слоев населения, прежде всего, офицерства и интеллигенции. Именно после заключения мира стали формироваться белогвардейские добровольческие армии.

Бунин, как и многие его современники, не мог остаться в стороне от столь важного события. Обеспокоенный судьбой родины, он жадно ловит новости о продвижении немцев, почерпнутые из различных источников (слухи, сообщения знакомых, газеты), и записывает их в дневник без комментария. Известие о заключении мира вызывает у писателя бурю негодования, которое передаются опосредованно: фраза «мир подписан» выделена в тексте курсивом с восклицательным знаком, затем (по записи в дневнике – на следующий день) мы узнаем, что Бунин на собрании в «Книгоиздательстве писателей» «самыми последними словами обкладывал большевиков» [7, с. 75].

Солидарны с писателем в этом чувстве многие. По городу расклеены листовки, уличающие Троцкого и Ленина в подкупе их немцами. И коммунисты не отрицают этого. Диалог Бунина с «комиссаром» Клестовым-Ангарским: «Спрашиваю Клестова: – Ну, а сколько же именно эти мерзавцы получили? – Не беспокойтесь, – ответил он с мутной усмешкой, – порядочно...» [7, с. 75-76]. Люди либо не хотят верить в случившееся, и ходит слух, что мир подписан только со стороны России – на это автор скупно замечает: «Дурацкое самоутешение» [7, с. 76], либо говорят, что «этого мира не будет. Это скоро прекратят» [7, с. 79], – впоследствии так и происходит (в ноябре 1918 мир был аннулирован). Лишь далее, в одесской части дневника, даётся прямая оценка события: Бунин называет этот мир «похабным», «позорным», «унизительным». Подобное восприятие Брестского мира довольно типично для писательской интеллигенции того времени (возмущение данным шагом новой власти в своих письмах, дневниках, статьях выразили Л. Андреев, З. Гиппиус, А. Аверченко и др.).

В записях следующих дней Бунин приводит слухи о наступлении немцев на Москву, что не соответствовало действительности, а известие, что германские войска взяли Николаев, Одессу, Харьков, сопровождается в тексте замечанием одного торговца: «Слава Тебе Господи. Лучше черти, чем Ленин» [7, с. 84]. Фразы, подобные этой, выражающие несогласие с политикой Советов, в книге не единичны, и звучат они чаще всего из народных уст, что призвано подчеркнуть отношение простых людей к революции и, в то же время, позицию самого автора.

Во второй части «Окаянных дней» стремление автора к передаче информации политического содержания выражено ярче, чем в первой. Да и сам политический фон того периода, когда Бунин вел одесские записи

(с апреля по июнь 1919) сложнее. Означенный временной отрезок – это разгар гражданской войны. В 1919 году в Украине царил полный хаос. Шесть армий действовало на ее территории: армия Директории, Красная армия, объединения белогвардейцев, войска Антанты, польская и анархистская армии. Украинское правительство постоянно меняло свое расположение. Юго-западная Украина (Одесса, Николаев, Херсон) с ноября 1918 по апрель 1919 находится под властью франко-греческих войск. 6 апреля в Одессу входит большевистская армия под предводительством Григорьева. В июне 1919 года Деникин двинул свою армию на Киев и Одессу, куда приходит 23 августа. Власть белых продержалась здесь вплоть до февраля 1920 года.

Хотя хронология этой части дневника четко определена и охватывает период, когда в Одессе у власти находились Советы, историческая канва шире и касается событий предшествующих (непосредственные ежедневные впечатления чередуются с воспоминаниями о 1917 и 1918 годах), событий, происходящих в других частях бывшей Российской империи как в данный момент, так и ранее, и событий, последующих за описываемыми (чувствуется, что автор уже знает не только то, чем закончится пребывание коммунистов в городе, но и его собственная жизнь в России).

Уже начало второй части, датируемое 12 апреля, относит читателя к трехнедельному прошлому (21 марта), когда французы покинули Одессу. Бунин называет это отступление и последующий приход большевиков «нашей погибелью» [7, с. 89] и дает подробное описание того, как он узнал об этом. Далее автор вновь ввергает нас в водоворот слухов и новостей, почерпнутых из советских газет: «Слухи и слухи. Петербург взят финнами, Колчак взял Сызрань, Царицын... Гинденбург идет не то на Одессу, не то на Москву... Все-то мы ждем помощи от чего-нибудь, от чуда... Вот теперь ходим ежедневно на Николаевский бульвар: не ушел ли, избавь Бог, французский броненосец, который зачем-то маячит на рейде и при котором все-таки как будто легче» [7, с. 92]. В приведенном фрагменте слухи соединены с фактами (действительно, несмотря на уход французских войск, несколько их судов какое-то время стояли в Одесском порту) и размышлениями писателя о союзниках как единственно возможных спасителях России. В этой цитате отчетливо проглядывает двойственное отношение автора к революции. Позиция дворянина-патриота, каковым, безусловно, являлся Бунин, предполагает опасение возможной помощи извне и стремление видеть Россию единой и неделимой. Но французы – меньшее зло, чем красные комиссары, и поэтому с чужестранным броненосцем «все-таки как будто легче».

Слухи, бродящие в среде одесской интеллигенции, если они передают неудачи Советов, вызывают у писателя то чувство радости, то – недоверия. Например, известие о вторжении румын в Советскую Венгрию определенно приятно Бунину («Мы все бесконечно рады» [7, с.

93]), но тут же дается комментарий: «Впрочем, ведь это не Россия» [7, с. 93]. В слухи же о том, что немцы вот-вот будут в Одессе, что в Петрограде белые, а Колчак под Москвой, автор не верит. И следом им высказывается парадоксальная мысль о непримиримости тех, кто хочет падения советской власти (Бунин себя из этого ряда не исключает): «О, как люто все хотят этого! ... Какая у всех свирепая жажда их погибели! Нет той самой страшной библейской казни, которой мы не желали бы им. Если б в город ворвался хоть сам дьявол и буквально по горло ходил в их крови, половина Одессы рыдала бы от восторга» [7, с. 99]. Писателя возмущает ожесточение людей, желающих смерти своим соотечественникам и уподобляющихся «хаму и зверю» большевику.

Газетными сообщениями и слухами иллюстрируется еще одно событие, повлиявшее на обстановку в Одессе, – мятеж Григорьева. Штабс-капитан царской армии, сторонник Центральной Рады, затем – гетмана Скоропадского, петлюровский атаман Н.А. Григорьев присоединился со своим отрядом к Красной армии и участвовал в боях за Одессу. Именно его подразделение вошло в город в апреле 1919 года после бегства французов. Но через месяц он поднимает мятеж в тылу красных, издает «Универсал», в котором выдвигает лозунги «Власть Советам народа Украины без коммунистов!», «Бей жидов и большевиков, за веру и отечество!». «Григорьевцы» занимают Херсон, Николаев и подходят к Одессе, что вызывает панику в городе, еврейские погромы, «грабеж всех буржуев поголовно» [7, с. 127].

Бунин приводит множество фрагментов из большевистских газет, где ведется речь о наступлении Григорьева. Хотя большая их часть оставлена без каких-либо замечаний, косвенно ощущается негодование и насмешка автора над патетикой и демагогией многочисленных приказов и воззваний, печатаемых в советской прессе по этому поводу. Газетчики называют атамана Григорьева «предателем родины», «подлым слугой врагов наших Каинов», который «должен быть уничтожен, как бешеная собака ... раздавлен и вбит, как черви, в землю, которую он опоганил», авантюристом, вздумавшим «выкупаться в крови проголодавшихся рабочих» [7, с. 126-135]. Эти сочные эпитеты и сравнения, по мнению писателя, вполне соответствуют общему духу болезни и одичания, который царит в России революционных лет.

Отношение Бунина к Григорьевскому мятежу двойственно. С одной стороны, он воспринимает наступление Григорьева с энтузиазмом, надеется на «мятежников» как на силу, которая освободит Одессу от советской власти. В то же время Бунин не верит в «идейность» этого движения: «Вероятно, впоследствии это будет рассматриваться как борьба народа с большевиками и ставиться на один уровень с добровольчеством... А все-таки дело заключается в воровском шатании, ... в охоте к разбойничьей, вольной жизни...» [7, с. 132]. Это желание вседозволенности и есть корень мятежа, как впрочем, и всей революции. Антисемитизм, кровопролитие, грабежи, спровоцированные известиями

о приближающихся к Одессе войсках Григорьева, вызывают в душе писателя чувства боли, безысходности и отчаяния. Для изображения последовавшего вскоре разгрома «григорьевцев» советскими частями Бунин не находит места в своем дневнике. Наступление Деникина на Юге Украины, успеху которого, в определенной степени, помог мятеж Григорьева, представляется автору более важным событием.

Добровольческая армия двинулась на Украину в июне 1919 года. К концу лета ей удалось освободить от советской власти большую часть Украины. Пока же в Одессе стоят красные, и автору «Окаянных дней» остается только прислушиваться к тому, что говорят, и вычитывать из газет редкие новости об успехах белых. Снова эти сообщения почти не комментируются Буниным. Газетные фразы, вроде «Деникин хочет взять в свои лапы очаг», «Харьков пал под лавиной царского палача Деникина» [7, с. 106], даются без сопроводительных соображений. Главная цель такой отстраненности – хроникально отразить ход войны и показать реакцию красных на успехи противника.

Кроме названных политических событий, во второй части книги упоминаются и другие: ультиматум советского правительства Румынии «в 48 часов очистить Буковину и Бессарабию» [7, с. 103], расстрел большевиками 26 черносотенцев в Одессе, так называемый «крестовый поход за хлебом». Рисуя революцию как историю болезни, Бунин вспоминает и первые ее «симптомы» – время правления Керенского, приезд Ленина в Петербург, мятеж Корнилова. Автор, не претендуя на точность в изображении исторических перипетий, воспроизводит стихийное их течение, изредка делая замечания.

В дневнике И. А. Бунина «Окаянные дни» запечатлено авторское видение революционной эпохи. Писатель не случайно облек свои чувства и впечатления от событий 1917-1919 годов в форму дневника. Этот жанр не только выступает свидетельством личной жизни человека, он позволяет рассказать о политических коллизиях эпохи, осмыслить их с максимальной искренностью. Осознавая всю важность ситуации, в которой оказалась Россия, Бунин в «Окаянных днях» почти не говорит о фактах своей частной жизни, а сосредоточивается на изложении и анализе сведений исторического содержания, реальность происходящего со страной катаклизма настолько важна для автора, что даже в произведении «интимного» жанра – дневнике – личное отступает на второй план. Главная цель такого внимания Бунина к обстоятельствам революционного времени – отражение духа эпохи, бесчеловечного и жестокого. Перспективу дальнейшего исследования особенностей поэтики «Окаянных дней» составляет анализ фрагментарной композиции, синкретичного жанра и стиля книги.

### Литература

1. Ошар К. «Окаянные дни» как начало нового периода в творчестве Бунина // Русская литература. – 1996. – № 4. – С. 101-105.
2. Гинзбург Л. О психологической прозе. – Л., 1971.

**3. Левковская Н. А.** Информативная структура дневника // Сб. научных трудов / Московский государственный педагогический институт иностранных языков. – М., 1986. – Вып. 263. – С. 82-85.  
**4. Рудзиевская С. В.** Дневник писателя в контексте культуры XX века // Филологические науки. – 2002. – № 2. – С. 12-18. **5. Тартаковский А.** Мемуаристика как феномен культуры // Вопросы литературы. – 1999. – № 1. – С. 35-55. **6. Эберт К.** Образ автора в художественном дневнике Бунина «Окаянные дни» // Русская литература. – 1996. – № 4. – С. 106-110. **7. Бунин И. А.** Окаянные дни. – М., 1990. **8. Устами** Буниных. Дневники Ивана Алексеевича и Веры Николаевны Буниных / Под ред. М. Грин // Нева. – 1991. – № 5. – С. 121-142. **9. Бунин И. А.** Публицистика 1918-1953 годов. – М., 2000.

У статті робиться спроба дослідити своєрідність бунінського відображення фактів приватного життя та революційних перипетій у книзі щоденників «Окаянні дні». Автор підкреслює якісну та кількісну перевагу суспільно-політичного елементу в книзі та на основі відомостей історичного характеру аналізує особливості сприйняття та інтерпретації Буніним подій громадянської війни.

*Ключові слова:* щоденник, автобіографізм, історизм, революція, більшовизм.

В статье делается попытка исследовать своеобразие бунинского отражения фактов личной жизни и революционных перипетий в книге дневников «Окаянные дни». Автор подчеркивает качественное и количественное преобладание общественно-политического элемента в книге и на основе сведений исторического характера анализирует особенности восприятия и интерпретации Буниным событий гражданской войны.

*Ключевые слова:* дневник, автобиографизм, историзм, революция, большевизм.

In the article the attempt to investigate the originality of Bunin's reflection of his private life and revolutionary events in the book of diaries «Damned Days». The author underlines qualitative and quantitative prevalence of social and political elements in the book and analyses the peculiarities of Bunin's perception and interpretation the events of the Civil War.

*Key words:* diary, autobiographism, historism, revolution, Bolshevism.

УДК 821.161.1-1.09

**Т. В. Корниенко**

### **ТЕМА ПОЭТА И ПОЭЗИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Б. Л. ПАСТЕРНАКА И Ю. Л. АФАНАСЬЕВА**

В русской литературе тема поэта и поэзии является одной из самых ключевых стихи такого рода представляют собой своеобразный самоотчет, напряженную авторскую исповедь, неотделимо связанную с поиском смысла жизни, осмыслением общих жизненных закономерностей. Поэтому предметом нашего исследования стала

именно философская лирика на примере творчества Бориса Пастернака и современного поэта Юрия Афанасьева. Рамки статьи не позволяют нам охватить всего, но хотелось бы коснуться важнейших тем. Таковой, по нашему мнению является тема поэта и поэзии в творчестве каждого из писателей.

Цель нашей статьи сопоставить отражение темы поэта и поэзии в философской лирике Бориса Пастернака и Юрия Афанасьева. Выбор поэтов не случаен и обусловлен рядом причин, речь о которых пойдет ниже.

В советский период своего развития отечественное литературоведение трактовало философскую поэзию исключительно как «разновидность дидактической поэзии в Древней Греции и Древнем Риме, обязанной своим происхождением недифференцированности образного и отвлеченного мышления, которая характерна для ранних ступеней сознания» [6, с. 979]. Несомненно, что современная ступень сознания уже значительно удалась от раннего этапа, однако тенденция к недифференцированности «отвлеченного и образного мышления» [6, 980] снова становится актуальной. Современное литературоведение трактует философскую лирику как поэзию, «направленную на философское осмысление мира, человека, являющуюся проявлением философских взглядов лирического героя» [12, с. 711]. Именно на это определение мы и будем опираться, говоря о философской лирике далее.

Литературоведческих работ, посвященных творчеству Пастернака, значительное количество. Е. Пастернак в книге «Борис Пастернак: материалы для биографии» рассматривает жизненный и творческий путь поэта [10]. В. Альфонсов в книге «Поэзия Бориса Пастернака» глубоко анализирует поэтическое творчество Пастернака, темы и мотивы лирики, ее художественное своеобразие [1]. Анализу творчества Пастернака посвящен и ряд статей в периодических изданиях: Н. Фатеева характеризует поэтический мир поэта [13], Ю. Лазебник дает интерпретацию картины мира в лирике Пастернака [7], Б. Бухштаб пишет о тематике его лирических произведений [5].

Эстетика и поэтика Пастернака основывались на представлении о слитности чувственного внутреннего мира поэта и окружающей действительности, где невозможно отделить человека от природы, а поэзию от жизни. Поэт стремился не просто воспроизвести жизнь в ее узнаваемости и конкретности, – он хотел донести свои впечатления о ней до читателей будущих времен, стремился отразить не только внешнюю сторону событий, но и их глубинную сущность. Это хорошо видно в стихотворении «Во всем мне хочется дойти...» (1956):

*Во всем мне хочется дойти  
До самой сути,  
В работе,  
В поиске пути,  
В сердечной смуте.*



*До сущности протекших дней,  
До их причины,  
До оснований, до корней,  
До сердцевины [11, с. 439].*

Это были «строчки с кровью» не только потому, что поэту пришлось дорого за них расплачиваться, но и потому, что каждая из них рождалась в напряженном труде. Для поэта работа, поиски жизненных основ, попытки разобраться в себе и в людях – смысл жизни. Именно поэтому следующая строфа стихотворения углубляет образ: хочется понять сущность всего, добраться «до оснований, до корней, до сердцевины». Сущность поэзии, ее назначение, как понимал это поэт, – схватывать «нить событий», открывать новое в жизни. Иногда кажется, что все это поэт видит в «свойствах страсти, лишь она способна толкать человека на поиски прекрасного, неповторимого» [5, с. 64].

Все выше сказанное подтверждает нашу мысль о том, что Б. Пастернак творил в ключе философской поэзии, современным поэтом-философом является, на наш взгляд, Ю. Афанасьев.

Поэт, по природе своей существо весьма чувствительное, ранимое, с особой остротой ощущает неумолимый бег времен и напряженно думает, «куда несет нас рок событий» [8, с. 64].

По справедливому замечанию автора, человек не должен искать ответов на свои вопросы на стороне. Ибо они в нем самом. Поэтическое наследие и есть своеобразной демонстрацией поиска и обнаружения ответов на многие злободневные вопросы, которые поэт задавал себе. Другое дело, что в жизни далеко не всегда удается дать однозначное толкование тем или другим явлениям. Иначе, если бы это было возможно, поэзия, как крайне индивидуальный способ самовыражения, как красочное подтверждение многополюсности мира, потеряла бы свойство удивлять и восхищать.

*Пожалуй, жизни смысл лить в поиске созвучий  
мелодии души с гармонией Творца.  
Не зря судьба нас так наказывает, учит –  
мы по фальшивым нотам играем без конца  
Играем всяк свое, не слушая другого,  
играем чем погромче, чем повеселей,  
играем опуская, что стоит дорогого:  
с -дружество, со-творчество, со-звучие людей.  
Созвучие твое самой своей природе,  
мое созвучие родной своей земле,  
созвучных мыслей строй в державе и в народе –  
Созвучье парусов на добром корабле.  
созвучье ясных слов в тетрадке – тоже дело.  
Гармонии навстречу спешит стихов корвет.  
Как ванты напружинены все строчки до предела,  
И колесо штурвала в руках твоих, поэт!*

В своем исследовании мы не претендуем на равноценное сопоставление творчества двух поэтов, так как Б. Пастернак уже завершил свой жизненный и можно анализировать его творчество в целом, в эволюции, а Ю. Афанасьев, слава Богу, в расцвете жизненных и творческих сил. Как уже было упомянуто, выбор авторов обуславливает ряд причин: во-первых, это принадлежность их творчества к жанру философской поэзии, во-вторых, это некоторое сходство отдельных моментов биографии, что влияет на формирование мировоззрения поэта. Речь идет об увлечении музыкой. Находясь под влиянием музыки А. Скрябина, Пастернак шесть лет серьезно занимался музыцированием. Но все же поэт в его душе одержал победу над музыкантом. И таким образом появился один из лучших поэтов России XX века, представитель поэзии Серебряного века, член футуристической группы «Центрифуга». Ю. Л. Афанасьев тоже мечтал стать музыкантом, и получил музыкальное образование (окончил Винницкое музыкальное училище, затем музыкально-педагогический факультет Ворошиловградского пединститута, аспирантуру при Киевской государственной консерватории им. П. И. Чайковского), по складу ума – теоретик-философ (защитил кандидатскую, затем докторскую диссертации), по роду профессиональной деятельности – организатор образования. По состоянию души – поэт.

*Цель творчества – самоотдача,  
А не шумиха, не успех.»*[5, с. 64].

Б. Пастернак

Юрий Афанасьев:  
*Поэзии не должно быть профессией.  
Не должно, как отцовству, как людей.  
Поэзия – не ремесло – конфессия,  
Поэзия с небесным визави, –*

Еще остаются люди, кто считает служение Музе предначертанием свыше, хлебом насущным для души, а не способом добывания хлеба насущного [3, с. 34]. Сам Ю. Афанасьев принадлежит к разряду именно таких людей. В его стихах зримо скрещиваются взгляды умудренного жизненным опытом прагматика и наивно-искреннего мечтателя, который не только по-философски раздумывает о скоротечности жизни, о тленности бытия, но и мечтает о том прекрасном времени, когда на земле останется «из всех конфликтов – петушиный бой, из всех проблем – нет тяги в старой печке» [4, с. 47].

Следующей точкой касания, которая позволяет нам говорить о схожести мировоззрения Б. Пастернака и Ю. Афанасьева, не смотря на разделяющее их практически целое столетие, это сходные черты исторических эпох. «Мутное время», «эпоха пестрых революций, «рубеж веков» – эти и подобные определения можно встретить в высказываниях каждого из авторов. Именно это и обуславливает схожесть тем в творчестве Б. Пастернака и Ю. Афанасьева, где на ключевые позиции

выходит тема поэта и поэзии, их назначении и роли в жизни общества и самого автора. Наконец, читаем эпиграф из Б. Пастернака у Ю. Афанасьева в сборнике «Мятежные часы»:

*Февраль. Достать чернил и плакать*

Б.Пастернак

1 ФЕВРАЛЯ 2003 ГОДА

*Первый день февраля*

*Но уже продаются подснежники*

*Всей зимы не испив,*

*мы зачем-то торопим весну*

*Не умеючи жить,*

*мы умело слагаем учебники.*

*Не умея любить,*

*о любви мы кричим за версту.*

*Первый день февраля.*

*Слава Богу, суббота, и плакать*

*Можно сколько угодно*

*без повода и без чернил.*

*Рвется здесь, рвется там,*

*но все лучше и краше заплаты.*

*Мир веселых заплат, чтоб терпеть тебя – надобно сил. [3, с. 87]*

В XX столетии трудно назвать второго такого русского поэта, как Б. Л. Пастернак, художественный мир которого был бы настолько внутренне гармоничен, что смог противостоять бесконечно сильному дисгармоническому началу «безумного века». Однако Пастернаку как человеку, наделенному поэтическим даром, была свойственна и исключительная чувствительность к малейшим нарушениям физической и психической гармонии во внешнем и внутреннем мире.

О том, что искусство зарождается в недрах природы, написаны многие стихи Пастернака. Природа поэтична изначально, поэт же только соавтор, соучастник, он лишь проясняет эту поэтичность. Следствием этого прояснения является то, что Пастернак постоянно применяет литературные термины к явлениям природы. Это видно в стихотворении «Тоска» (1917):

*Для этой книги на эпиграф*

*Пустыни сипли...*

*Отростки ливня грязнут в гроздьях*

*И долю, долю, до зари,*

*Кропают с кровель свой акростих,*

*Пуская в рифму пузыри [9, с. 57].*

Отождествление поэта и природы, передача авторских прав пейзажу – все это, в сущности, служит одной-единственной цели. Стихи, сочиненные самой природой, не могут быть подделкой. Так автор утверждает подлинность написанного. Подлинность, достоверность, по Пастернаку, – главная особенность истинного искусства.

Каким же образом достигается эта подлинность? Самое важное здесь – «не исказить голоса жизни, звучащего в нас» [10, с. 105]. Поэтому обостренная впечатлительность, повышенная восприимчивость ко всем ощущениям, ко всем движениям окружающего мира – главная черта подлинной поэзии. Так возникает у Пастернака образ «поэзии-губки», развернутый в одном из ранних стихотворений «Весна» (1914) в книге «Поверх барьеров»:

*Поэзия! Греческой губкой в присосках  
Будь ты, и меж зелени клейкой  
Тебя б положил я на мокрую доску  
Зеленой садовой скамейки.  
Расти себе пышные брызжжи и фижмы,  
Вбирай облака и овраги,  
А ночью, поэзия, я тебя выжму  
Во здравие жадной бумаги [9, с. 31].*

Искусство в таком понимании предполагает обновленный взгляд на мир, который как бы впервые увиден художником. Пастернак считал, что творческий процесс начинается тогда, когда «мы перестали узнавать действительность» [11, с. 57], когда поэт начинает говорить о ней, как Адам, – как будто бы раньше о ней не было сказано ни слова. Поэтому Пастернак в своей лирике постоянно подчеркивает необычность самых обыденных явлений, предпочитая ее всякого рода экзотике и фантастике. Простое утреннее пробуждение таит в себе новый взгляд на мир («Я просыпаюсь. Я объят открывшимся» (1917)). Поэт ощущает первозданную новизну всего, что происходит вокруг («Вся степь, как до грехопаденья...» (1917)).

Поздняя лирика Пастернака добавляет к пониманию поэтического творчества важные моменты. Идея нравственного служения здесь преобладает над всем, и если раньше поэзия определялась как губка, то теперь, не отменяя прошлого, господствует иной мотив, который отразился в стихотворении «Быть знаменитым некрасиво...» (1956):

*Цель творчества – самоотдача,  
А не шумиха, не успех.  
Позорно, ничего не знача,  
Быть притчей на устах у всех [9, с. 441].*

Поэзия в его понимании – непрестанный труд души, движение, в котором главное – не итоги, а открытия. Совершая открытия, поэт делится ими с другими людьми, делает все возможное, напрягает все душевные силы, чтобы быть понятым. И это для поэта гораздо важнее, чем слава и успех, потому что поэт свидетельствует каждым своим произведением о величии жизни, о неизмеримой ценности человеческого существования.

Поэт – это проводник между бесконечным океаном жизни и ограниченным восприятием обычных людей. Человек, наделенный таким даром, уже не принадлежит только себе, и поэзия не спрашивает его

разрешения на выход. Таковы были его мысли и мотивы в стихотворении «О, знал бы я, что так бывает...» (1932):

*О, знал бы я, что так бывает,  
Когда пускался на дебют,  
Что строчки с кровью – убивают.  
Нахлынут горлом – и убьют!* [9, с. 350].

Прикасаясь сердцем к струнам мироздания и слушая его негромкую музыку, творческая личность зачастую окружена людьми, которые эту музыку не слышат. Спасаясь от словоохотливых лицемеров, льстецов, невежд, поэт снова и снова погружается в волны бытия, восхищается лесами и полями, восходами и закатами. Стихотворение «Когда я устаю от пустозвонства...» (1956):

*Когда я устаю от пустозвонства  
Во все века вертевшихся льстецов,  
Мне хочется, как сон при свете солнца,  
Припомнить жизнь и ей взглянуть в лицо* [9, с. 351].

Пастернак убежден, что слава, известность, шумный успех – это лишь внешние, второстепенные заслуги художника. Конечно, приятно, если тебя признают не далекие потомки, а современники, но на самом деле это, по сути, не важно, ведь «цель творчества – самоотдача». И «ввысь» человека поднимает не уверенность в собственной гениальности, а его умение черпать новые силы, жизненную энергию из живительного родника творчества и нести ее людям, что мы увидели в стихотворении «Быть знаменитым некрасиво...» (1956):

*Но надо жить без самозванства,  
Так жить, чтобы в конце концов  
Привлечь к себе любовь пространства,  
Услышать будущего зов* [9, с. 141].

Пастернаку во всем хотелось «дойти до самой сути»: в работе, в поиске пути, в устремлениях сердца. И при всем этом поэт откровенен и честен со своими читателями, поскольку стихи его льются из самой глубины души. Он не беспокоится о том, как же их воспримут окружающие. Это ярко выражено в стихотворении «Поэзия» (1956):

*Поэзия, не поступайся ширью.  
Храни живую точность: точность тайн.  
Не занимайся точками в пунктире  
И зерен в мере хлеба не считай* [9, с. 54].

Подобную мысль видим и у Ю. Л. Афанасьева  
*Моя эстетика проста –  
В стихах должна быть чистота* [3, с. 14].

Или:  
*Всякий стих – конечно же неправда,  
Глупость даже – вроде фуэте.  
Стих ли, танец – все это бравада.  
Мудрость рифм – не глубже декольте.*

*Только где-то, за пределом строчек  
Притаится, может, ненароком смысл  
И морзянка слов, дефисов, точек  
Вдруг стегнет по нервам, словно хлыст.  
И отпустит, может, где-то рана,  
А иная возияет вновь.  
С голосом небесного сопрано  
Колко срезонирует любовь. [4, с. 14].*

Благодаря своему таланту показать красоту окружающего мира, сущность всего живого и предназначение человека как творца поэзии. Он чувствует тонкую нить искусства, связь духовного и материального, поэзии и природы, творца и творения.

Итак, поэзия Б. Л. Пастернака и Ю. Л. Афанасьева – философская лирика. Рассматривая творчество Бориса Пастернака и Юрия Афанасьева, видим схожее представление о роли поэта и поэзии в жизни общества, а также поэзии как неотъемлемой части жизни автора, внутренней духовной потребности. Сходства в художественном мировоззрении объясняются отчасти особенностями биографии обоих авторов, отчасти особенностями исторической эпохи. Это и подобные исследования могут стать основой для более глобального изучения отражения и эволюции темы поэта и поэзии в творчестве русских поэтов.

#### Литература

**1. Альфонсов В. В.** Поэзия Бориса Пастернака. – Л.: Литиздат, 1990 – 292 с. **2. Архангельский А.** Это было при нас... // Литературная газета. – 1993. – № 39. – С. 6. **3. Афанасьев Ю. Л.** Моя эстетика проста. – К.: Литера, 2002. – 96 с. **4. Афанасьев Ю. Л.** Мятые часы. – К.: София, 2000. – 112 с. **5. Бухштаб Б. Я.** Лирика Пастернака // Литературное обозрение. – 1987. – № 9. – С. 112. **6. Краткая литературная энциклопедия:** в 9 т. / Гл. ред. А. А. Сурков. – М.: Советская энциклопедия. 72. – т. 7. – 1007 с. **7. Лазебник Ю.** Поет і світ // Слово і час. – 1991. – № 12. – С. 63-67. **8. Локс К. Г.** Повесть об одном десятилетии. – М., 1989. **9. Пастернак Б. Л.** Стихотворения и поэмы. – М.: Просвещение, 1988. – 386 с. **10. Пастернак Е. Б.** Борис Пастернак: Материалы для биографии. – М.: Политическая литература, 1989. – 152 с. **11. Пастернак Б. Л.** Избранное: В 2 т. – М.: Просвещение, 1987. – Т. 2. **12. Словник-довідник літературознавчих термінів /** Укл. Р. І. Гром'як. К.: Наукова думка, 2000. – 798 с. **13. Фатеева Н. А.** Весной я болен... // Русский язык и литература в школах Украины. – 2004. – № 6. – С. 64-69.

У статті йдеться про філософську лірику Бориса Пастернака та сучасного поета Юрія Афанасьєва, розглядаються особливості їх художнього світосприйняття. Аналізується відображення теми поета та поезії у творчості обох авторів, її еволюція.

*Ключові слова:* філософська лірика, жанр, сучасний поет, тема поета, еволюція творчості.

В статье идет речь о философской лирике Бориса Пастернака и поэта-

современника Юрия Афанасьева, рассматриваются особенности их художественного мировоззрения. Анализируется отражение темы поэта и поэзии в творчестве обоих авторов, его эволюция.

*Ключевые слова:* философская поэзия, жанр, поэт-современник, тема поэта, эволюция творчества.

This article is about the philosophical lyric poetry of Boris Pasternak and poet-contemporary Yuriy Afanas'ev, the features of their artistic world view are examined. The reflection of theme of poet and poetry is analysed in creation of both authors, his evolution.

*Key words:* philosophical poetry, genre, poet-contemporary, theme of poet, evolution of creation.

УДК 821.161.2-1.09 Голобородько

**Л. Л. Нежива**

### **ВАСИЛЬ ГОЛОБОРОДЬКО: «...ВСЕ ЖИТТЯ БЛЯ ХАТИ»**

Поетія Василя Голобородька – феноменальне явище у літературі ХХ – початку ХХІ століття, «явище осібне й несподіване (особливо на перший погляд, бо як придивитися уважніше, то його поява виявиться «необхідною» і «закономірною»)» [1, с. 5].

Це один з небагатьох поетів, якому вдалося за допомогою фольклорно-асоціативних зв'язків поєднати сучасника з тисячолітньою свідомістю народу, адже творчість В. Голобородька, як визначив у своєму дослідженні літературознавець О. Вертій, – «глибоко закорінена в національне світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, світовираження, світоутвердження, у національну духовність, виростає й формується на них» [2, с. 42]. Саме тому, читаючи поезії митця мусимо зосередитися «на розкритті багатства та національної самобутності поетичного змісту душі народу, аби збагнути закономірності та з'ясувати своєрідність діалектики її становлення як основи художньо-естетичних пошуків автора і твореної ним національної картини світу» [2, с. 42].

Твори В. Голобородька знані у багатьох країнах світу, хоча сам поет скромно сказав в інтерв'ю: «...мене видають там переважно свої, українці, невеликими тиражами... Наприклад, португальською переклала Віра Вовк, німецькою Анна-Галя Горбач, польською – українське видавництво «Тирса» тощо» [3, с. 120].

Поезії В. Голобородька перекладалися польською, німецькою, португальською, англійською мовами, видавалися окремими збірками і були вміщені в багатьох антологіях творів відомих і знаних митців. В Україні перші надруковані в періодиці поезії були високо оцінені критиками, але видання перших трьох книг було зупинено вже на стадії верстки з ідеологічних причин. Та, починаючи з 1988 року (збірка «Зелен день»), поезія митця знову знайшла свою дорогу до читача й на Батьківщині. Вона стала предметом багатьох сучасних досліджень,

зокрема І. Дзюби, О. Вертія, О. Кузьменко, О. Неживого, Т. Салиги, Т. Пастуха, Ю. Шутенко та ін. Увагу літературознавців привертає насамперед прадавній світ української міфології, який постає у поетичних рядках В. Голобородька, стильові особливості творчості митця, багатой і невичерпної, як духовна криниця народної творчості.

Поетове слово живлять праоснови рідного етносу, символи, образи багатомістової системи художнього мислення народу. Фольклорні мотиви у поезіях В. Голобородька не примітивне калькування, а трансформація народних уявлень про життя і всесвіт. Тому погоджуємося із Т. Салигою, який відзначав: «Інтертекстуальні образи «стежки», «калини», «споришу», «верби», «дороги», «криниці», «маку», «саду», «півників», «дощу» тощо в Голобородьковій поезії – не сентиментальна «уніформа» української поетичної образності, що поет облюбував для художнього вжитку, а передовсім його іманентний світ без «взятих напрокат» бутяфорних прикрас» [4].

У часи, коли насильницьки порушено гармонію духовного життя, коли відбувається нівелювання тих важливих підвалин моральності суспільства, коли перестають звучати слова рідної мови, а також виникає небезпека «душевної ентропії», В. Голобородько «у надрах нашої екзистенції шукає порятунку» [4]. Таким порятунком для сучасника може стати зв'язок з давнім анімістичним світовідчуттям, народною мудрістю, в якій занотовано й увічнено світоглядну позицію високодуховної та культурної нації, яка живе не тільки за християнськими заповідями, але й язичницькими звичаями та обрядами. Також порятунком може стати відчуття і розуміння символічного значення хати, що здавна для українців є не тільки матеріальним осередком сім'ї, але й духовним. В українській міфології хата символізує мале відтворення Космосу. «Хата, як і світ на доквіллі, має три частини. Верхня – то небо, де живуть божества... Середня частина – то замкнутий світ, який захищає родину від злих сил та людей, від хвороб та нещастя. Підвальна частина житла – то зв'язок людини з душами померлих предків» [5, с. 557], – тобто своєрідний зразок світового дерева чи праоснов буття.

У В. Голобородька «хата» є одним з ключових образів, своєрідний «концепт», що символізує «праотче тепло», є зв'язком між поколіннями, відправною точкою життя кожної людини, тією духовністю, якою живиться і живе людина від народження і до смерті. Глибоко символічною і значущою є поезія із збірки «Зелен день»:

В країні Інії був початок –  
все першим було, найпершим.

Все починалося з порога... [6, с. 124].

Своє народження поет теж пов'язав з «хаткою» у поезії «сьомого квітня...» [7, с. 272]. Усе починається з хати і закінчується хатою, яка пов'язує людину не тільки з сім'єю, але й з народом та його традиціями. Такою є поезія «Молитва про нездійсненне»:



Дай, боже, вмерти Драй-Хмарі вдома:  
голова на зеленому барвінку старосвітських вишиванок,  
ноги у білих снігах полотняного простирадла,  
очі на рівні блакитних хвиль Дніпра [7, с. 708].

Літературознавець Ю. Шутенко у своєму дослідженні зазначає: «Поетичне мислення В. Голобородька сформоване на ґрунті українського фольклору як словесного (казок, загадок, замовлянь, повір'їв, прикмет, пісень, дум), так і невербального (обрядів, звичаїв). Унікальне особисте художнє відображення світу з'явилося через розуміння, пізнання та відчуття народного мислення...» [8, с. 133]. Можливо тому метафоричні образи в його поезії, пов'язані з концептом «хата», є досить місткими. Поринаючи у поезію В. Голобородька, читач має уявити не стільки українську білу хату у вишняку на підмурівку з золотою солом'яною стріхою, скільки те, що з нею пов'язане. А в українців з хатою пов'язано усе, тобто буття: хата є початком життя, усвідомлення найперших життєвих істин, досвіду багатьох поколінь предків, родинних та народних традицій. Отож, хата для українця набула сакрального значення. Тому не випадково у поезії В. Голобородька вона оживає:

Починається літо  
і наша хата сходить з підмурівку:  
пов'язана золотою солом'яною хусткою,  
з ясними очима  
на білесенькому обличчі,  
одягнена у зелену вишневу спідницю –  
крокує дорогою у сонце... [7, с. 28]

Хата стає для людини відліком її початкових вражень, формуванням світогляду, і разом з тим, – родинним осереддям. Здавалося б звичайний день однієї української родини, а в поезії «Дорогою через літо» часовопросторові зв'язки зміщено і цей день залишається у свідомості ліричного героя поезії як найдорожчий родинний спогад:

У хаті я і мої улюблені книжки,  
що стоять на полиці  
або лежать розгорнені, як птахи.  
Мати біля вікна щось шиє,  
повернувся брат із роботи із поля  
і приніс пахощі солярки і зерна –  
він комбайнер,  
на лаві сидить батько,  
голову схилив на руки –  
думу думає якусь сумну [7, с. 28].

Традиційно хата уквітчана («по долівці ходить м'ята») і опромінена («по долівці ходить проміння»). Своєрідними оберегами від темних сил для українців були рута-м'ята, якою прикрашалось житло й сонячне проміння, що потрапляло у вікна. До речі, з північної сторони, де ніколи не буває сонця, вікон не робили, бо «хата сміється до сонця»

[7, с. 671]. Вона в уявленнях українців повинна бути обов'язково світлою, усміхненою, яким є початок буття. Вікна у хаті В. Голобородька, як у живої істоти – це очі: «квадратне око хати» («Палець щастя») [7, с. 119], хата «з ясними очима на білесенькому обличчі» («Дорогою через літо») [7, с. 28].

У поезії «Дорогою через літо» хата розгортається у міфообраз і уявляється частиною всесвіту, як особистість – частиною свого народу. І ще, «крокують» хати влітку, адже генетично український народ пов'язаний із землеробством, а влітку відбувається його найважливіший етап – жнива:

Хата іде,  
а за нею, мов черідка гусей,  
крокують дорогою через літо  
інші хати – усе село –  
не схожі між собою  
і на нашу хату не схожі,  
але всі із золотою солом'яною покрівлею,  
всі з ясними вікнами  
на побілених стінах,  
всі поміж зелених вишневих садків [7, с. 28].

Національний образ світу, такий гармонійний і рідний, відчутно у поезії В. Голобородька і ліричний герой тут також є його частиною:

Світ заселений селами  
села обсажені садками,  
у садках – пташиними гніздечками – хати,  
у кожній хаті віконце проти сонця,  
і біля одного віконця сиджу я –  
сонце виглядаю [7, с. 448].

Щоб підкреслити важливість хати у житті людини, поет часто порівнює її з гніздом. У поезії «З дитинства: дощ» В. Голобородько повертає кожного, хто «напасеться», «набігається», «нахитається», «насадиться на горі», «належиться», додому – «у хату, наповнену теплом, як гніздо [7, с. 44]. Світовідчуття поета наповнено давніми народними уявленнями й віруваннями, зокрема, він безперечно, також вірить, що лелече гніздо на стрісі хати стало одним із її оберегів. Його не можна руйнувати, адже воно може поєднати хату, «що навпіл розсілася», тобто вберегти родину від нещастя:

Та ось лелека мостить гніздо  
на обох дахах по півгнізда –  
і з половин стає знову хата [7, с. 510].

Обов'язковим елементом коло хатнього краєвиду є вишняк, яблуні та квіти. «Любо яблунці жити у нашій хаті, / тільки з того боку вікна...» [7, с. 565], – таким є цілісне сприйняття рідної домівки. «Вишні обступили твою хату колом, мов граючи у «перепілку» [7, с. 465], – читаємо у поезії «По золотій нитці». Насправді для поета це є відчуттям

чогось рідного: «прокидатися серед ночі, / серед голих вишень коло хати» (поезія «Мамо, надивлятися на стелі...») [7, с. 172], або вислів «Квіти ходили у місячному танку» коло хат у поезії «гітара дівувала...» [7, с. 185]. Багато віршів В. Голобородько присвятив українській художниці Катерині Білокур, для якої квіти були також невід'ємною частиною українського краєвиду. Довершені художні образи поезій «Катерина Білокур: завивання вінка», «Катерина Білокур: піжмурки квітів», «Катерина Білокур: виготовлення пензлика», «Півонії: автопортрет із Катериною Білокур» перегукуються із подібними в живописі – з картинами «Квіти за тином», «Натюрморт з колосками і глечиком», «Букет квітів» та ін., адже вони є яскравими ознаками національного образу світу обох митців. У поезії «Лист до матері» ліричний герой В. Голобородька звертається до матері із проханням: «І посійте коло хати квіти» [7, с. 267].

Довершує образ хати пісня, що також супроводжує людину протягом життя. Пісня стала одним із яскравих виявів духовності українського народу, своєрідним катарсисом душі. У поезії «Переджнив'я» поет передчуває радість хліборобів від того, що «жита вродило багато»: «І проспівуються хати / Наскрізь піснями у нас» [7, с. 15]. У вірші «Наречена» митець говорить про хату, «яку навиворіт вивертають піснями» [7, с. 175].

Образ хати у поезії В. Голобородька асоціативно поєднується з пам'яттю, вічним «джерелом» життєвої енергії, наснаги: «...час нам дороги рослинам повертати / розсипати сльози до матеріної хати / і пам'ять міряти розгорненою хусточкою», – і далі, – «усе тут синіє розмовою / і наче джерело» [7, с. 663].

Хата символізує рід, вона є центром всесвіту для українців, й тому, мабуть, у поета з'являється образ хати-музею, де «причілок викладений з кісток умерлих у голод» родичів, «затилля вимуруване із воєнного заліза: / потрощених танків, уламків снарядів, порожніх гільз», «глуха стіна виведена із брил уральських снігів, / холодом віє від стіни, / не зігривають її червоні квіти на рушниках / і теплі погляди умерлих в уральських лісах...» прадідів [7, с. 775]. Кожна хата неповторна й самотня, насамперед, за духовними атрибутами, а не власне архітектурою споруди, отож «хати з усієї України, чи всю Україну» можна оголосити „музеєм просто блакитного неба» [7, с. 776].

Істини буття народу як дорогоцінні скарби загерметизовано також у концепті «хата»:

Бо як повернемося з вулиці до хат,  
то побачимо зерно, щоб сіяти,  
побачимо свічку, запалену на столі, щоб творити.  
І це – скарби [7, с. 209].

Як «образ віковичного» – так відтворив поет образ-символ «хата»: «Знають, що буде довіку так: / поглянеш у долину із поля – / хату свою угледеш...» [7, с. 512].

В уявленні українського народу хата живе доти, доки в ній живе родина, або людина, доки зберігається генетичний код роду її мешканців. Старі, кинуті хати вмирають, поступово руйнуються і падають. Про це читаємо у поезії «Стара хата»:

Із неба, із самого дна, упала хата,  
яблуком достиглим упала...  
У цю хату не приходять м'ята –  
ця хата давно покинутою стала.  
Не зрадіють рідній долівці ноги,  
повернувшись з далекої дороги.  
Стіни не заходять на весіллі ходором –  
сьогодні тут тихо, як на похоронах [7, с. 66].

Дуже часто по селах можна побачити «холодні кульбаби кинутих осель» – такими бачить В. Голобородько осиротілі хати. Вони для українців мають важливе сакральне значення і звичайно пусту або стару хату розбирають. Це своєрідне дійство мало відгук і в поезії митця, зокрема «Світло хати»: «Посходились сусіди і родичі / і розбирають хату» [7, с. 83]. Для родини вона є стрижнем життя: «взяла б усю хату у руки і понесла з собою!» [7, с. 85], – говорить мати. Рідня й сусіди «розібрали хату – по камінцях» – це означає «розібрали життя – по роках» [7, с. 86].

Невипадково у поезії В. Голобородька домінує білий колір, саме ним представлено кольоросимволіку, адже білий символізує життєву первозданність. Найважливіші цінності нашого народу – хата, вишивана сорочка, рушник, до річі, теж білі: «Батьківська хата біла», «Хата о чотирьох стінах білих», «Біла хата мого кохання», «твое обличчя зі стіни хати».

В. Голобородько – поет з особливим сприйняттям світу, яке найбільше міфологізовано у народній казці. Досліджуючи поетику казок, митець намагається, так би мовити, розкодувати казковий світ і зміряти його світом реальним. «Для Голобородька, – зазначає Т. Салига, – це стало станом його душі, його інтимом, світоглядом, а в загальному сенсі – буттям» [4].

У фольклорі занотовано досвід народу, його історичне минуле, тому поет вважає, що відповіді на питання, які ставить життя, треба шукати у казках. У поезії «Що читати» ліричний герой, звертаючись до сина, звертається таким чином до молодого покоління:

Не читай історичні книжки,  
читай натомість казки  
і ти будеш знати, як здобути волю України,  
сину мій,  
котику мій! [7, с. 885].  
Хата у В. Голобородька теж фантастично казкова:  
Де нам з тобою тепер зустрічатися?  
Чи не в тій хаті,

де в одне віконце світить вечірня зоря,  
а в друге віконце світить ранкова зоря,  
де просто під вікнами співають райські птахи,  
що прилітають до хати із лісу... [7, с. 822].

Отож, хата є складником національного образу світу. Коли у літературній творчості поет досягає ідентичності з ним, а В. Голобородьку це вдалося, то ця спорідненість визначає справжній талант, навіть геніальність митця, підтверджує справжню народність його творчості.

### Література

**1. Дзюба І.** У дивосвіті рідної хати // Голобородько В. Летюче віконце. – К.: Укр. письменник, 2005. – С. 5-16. **2. Вертій О.** «Образ душі народу...» : національна картина світу Василя Голобородька // Слово і час. – 2007. – № 7. – С. 42-50. **3. Василь Голобородько:** чорне золото долі // Шо. – 2008. – № 1-2. – С. 120-124. **4. Салига Т.** Слова у вишиваних сорочках // Літературна Україна. – 2007. – № 48, 49, 50. – 13, 20, 27 грудня. **5. Войтович В.** Українська міфологія. – К.: Либідь, 2002. – 664 с. **6. Голобородько В.** Зелен день. – К.: Рад. письменник, 1988. – 174 с. **7. Голобородько В.** Ми йдемо. – К. – Рівне: Планета-друк, 2005. – 1052 с. **8. Шутенко Ю.** Фольклорна традиція та авторське «Я»: поезія Василя Голобородька. – К.: Наук. думка, 2007. – 356 с. **9. Соловей Е.** Українська філософська лірика. – К.: Юніверс, 1999. – 368 с.

У статті йдеться про ключовий образ-символ „хата” у творчості В. Голобородька. Автором здійснено аналіз поетичних творів митця й визначено асоціативні зв’язки з образною системою художнього світовідчуття народу. Образ хати є складником національного образу світу.

*Ключові слова:* образ-символ, хата, національний образ світу, художнє світовідчуття.

В статье говорится о ключевом образе-символе «хата» в творчестве В. Голобородька. Автором осуществлен анализ поэзий писателя и определены ассоциативные связи с образной системой художественного мироощущения народа. Образ «хаты» стал составной частью национального образа мира.

*Ключевые слова:* образ-символ, хата, национальный образ мира, художественное мироощущение.

In this article it is said about the key image-symbol of the Ukrainian traditional house in the creation of V. Goloborodko. The author made the poetry analysis of the poet and determined the associational connection with the image system of the artistic outlook of the people. The image of the Ukrainian traditional house became the compound part of the national image of the world.

*Key words:* images-symbols, Ukrainian traditional house, national image of the world, artistic outlook.

**И. В. Шаповалова**

**ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ  
НА МЕТРИКО-РИТМИЧЕСКОМ УРОВНЕ  
В ЛИРИЧЕСКИХ ЦИКЛАХ МАКСИМИЛИАНА ВОЛОШИНА**

Получивший широкое распространение в последние десятилетия XX века интертекстуальный подход к художественному произведению позволяет исследовать межтекстовые связи, которые включают как бессознательную цитацию, так и осмысленную отсылку к предшествующим текстам и культурно-историческим фактам. Явление интертекстуальности, понимаемое как соотнесенность одного текста с другими, во многом определяет его полноту и семантическую множественность. Исследование данного феномена как одного из основных свойств художественного текста (хотя иногда и с использованием иных терминов) связано с именами Б. Томашевского, Ю. Лотмана, А. Жолковского, М. Ямпольского, Н. Фатеевой, И. Арнольд, Н. Кузьминой и др. Рассмотрение интертекстуальных элементов и возникающих при их реализации межтекстовых связей в художественных текстах различных жанров на современном этапе развития филологии как интегративного знания также можно отнести к одной из наиболее актуальных задач современной лингвистики, очень тесно соположенной с культурологической проблематикой.

Интертекстуальность является одной из главных системообразующих особенностей идиостиля Максимилиана Волошина, в которой отражены мироощущение, мировидение и миропонимание поэта. При помощи интертекстуальности осуществляется широкий выход за пределы отдельного текста и даже цикла с одновременным вовлечением во взаимодействие и близкого, и далекого – общекультурного – контекстов.

Цель настоящей статьи – охарактеризовать одну из форм имплицитной интертекстуальности<sup>1</sup>, регулярно используемой Максимилианом Волошиным в лирических циклах и проявляющейся на метрико-ритмическом уровне текста, обращая особое внимание на смыслы культурологического характера. Актуальность статьи обусловлена тем, что данный аспект категории интертекстуальности описан еще не достаточно полно.

Как отмечает Н. Кузьмина, память «легче всего... сохраняет не смысл прочитанного и услышанного, а рисунок ритма и отдельные ритмические строчки» [1, с. 163]. В поэзии метр и ритм соотносятся как инвариант и вариант. «Метрические нормы, – по словам Г. Шенкели, – подобны любым законам физики, взятым в отвлечении. Анализ ритмов показывает, как эти нормы действуют в данных условиях, подобно тому,

как анализ любого физического явления устанавливает все привходящие условия: температуры, давления и пр. и пр.» [Цит. по: 1, с. 163]. Сама циклическая природа поэзии связана с метрическим и ритмическим строением и рифменно-возвратным ожиданием.

В работах М. Гаспарова [2] была продемонстрирована очевидная связь между метром и смыслом: метр (размер) представляет собой набор определенных «тематических ожиданий» (М. Гаспаров), выполняя стабилизирующую роль. В поэтической памяти (как сознательно, так и неосознанно) многие размеры связаны или с творчеством определенного поэта или даже с отдельным известным произведением. Например, четырехстопный ямб прочно связан в русском поэтическом сознании с именем и творчеством А. Пушкина, а русский пятистопный ямб – со стихотворением М. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу...».

Этот подход вполне согласуется с теорией «сильных», или прецедентных, текстов (ПТ), входящих в ядро национальной культуры и присутствующих в сознании представителей национально-лингвокультурного сообщества, и получающих возможность использования и интерпретирования в дальнейшем. «Ритмическая энергия» (термин М. Гиршмана) ПТ настолько велика, что ее «неукротимый художественный напор» способен индуцировать в сознании читателей «неконтролируемый подтекст» (термин О. Ронена) [3]. Н. Кузьмина предполагает, что «в принципе нет существенной разницы между памятью слова, “преднаходимого” поэтом и полного более или менее опознаваемых чужих голосов, и памятью метра или ритма» [1, с. 165]. Любой ритмический или метрический размер имеет свою историю и изначально уже осложнен предыдущей историей своего использования. То, что эта история чаще, чем история вербально выраженных художественных средств, может быть не осознаваема поэтом, позволяет нам отнести ритмико-метрические средства поэзии, также позволяющие устанавливать связи между текстами, к имплицитной форме представленности интертекстуальности в пространстве лирического цикла.

Отмечаемое многими современниками М. Волошина, а позже исследователями преобладание порой в его стихах рационального над эмоциональным нередко выводило на первый план «конструкцию, план». Ученик французских парнасцев, он привык *чеканить* свои стихи, возможно, это порой и заслоняло лиризм содержания стихотворения<sup>2</sup>. Однако, «в конце концов, почти все его произведения согреты сердечным огнем и по-настоящему пережиты. А многие выстраданы» [4, с. 391].

*Отмеченное неоднократно повышенное внимание М. Волошина к культуре античности (особенно в начальный период творчества) проявилось и в его интересе к использованию различных «древних ритмов»: «Я теперь все делаю разные опыты с древними ритмами. Это очень интересно, но вначале страшно трудно» (из письма М. Сабашниковой от 31 марта 1907 г.).*

Эти «древние ритмы» – античные размеры и строфы – представлены в лирических циклах «Киммерийские сумерки» (кн. «Годы странствий», ч. II «Звезда полынь») и «Киммерийская весна» (кн. «Selva oscura», ч. II).

Второе стихотворение цикла «Киммерийские сумерки» «Я иду дорогой скорбной в мой безрадостный Коктебель...» – образец редкого для русской поэзии античного размера *галлиямба*, в подражание знаменитому стихотворению Катулла «Аттик». Следующее за ним «Темны лики весны...» написано *архилоховой строфой*, изобретенной Архилохом, поэтом VII в. до н. э. Еще одно стихотворение цикла связано с именем древнегреческой поэтессы Саффо (Сафо) (VI в. до н. э.): «Вещий крик осеннего ветра в поле...» написано *саффической строфой* (Все три стихотворения положены на музыку А. Шеншиным.).

В цикле «Киммерийская весна» также встречаются две разновидности античной строфики: это *алкеева строфа* («Седым и низким облаком дол повит...»), которую поэт «целый месяц выстукивал в уме» и «сделал потом несколько опытов» (из письма к А. Пешковскому), и вновь *саффическая строфа* («День молочно-сизый расцвел и замер...»).

Эти опыты по применению античных размеров (строф) в русском стихосложении отражают присущее М. Волошину как художнику стремление к гармоничному сочетанию в произведении формы и содержания, что было характерной чертой и античного искусства. Использование непривычных размеров и строф в данном случае позволяет, на наш взгляд, не воскрешать в поэтической памяти уже известную информацию, а, скорее, формировать читательский интерес в результате обращения к необычной и непривычной организации ритмического строя лирического произведения, вызывающие резонанс в восприятии адресата.

Понятие «алкеева строфа» также включено Волошиным в текст своего программного (подводящего некий итог) стихотворения «Дом поэта» (25 декабря 1926), что реализует автоинтертекстуальную связь между циклами, созданными или оформленными в разные периоды времени:

...В глубине,  
За их листвою, разодранной ветрами,  
Скалистых гор зубчатый окоем  
Замкнул залив *Алкеевым стихом*,  
Ассиметрично-строгими строфами

(«Дом поэта», «Произведения 1925–1929 гг.»).

В поэтическом наследии М. Волошина не встречается наиболее часто использованный в переводах, а также стилизациях античных тем или античных жанров метрический стих *гекзаметр*. Однако само наименование «гекзаметр» присутствует в цикле «Киммерийские сумерки», тематически тесно связанном с древнегреческой культурой:



Я вижу грустные, торжественные сны –  
Заливы гулкие земли глухой и древней,  
Где в поздних сумерках грустнее и напевней  
Звучат пустынные *гексаметры* волны  
(«Над зыбкой рябью вод встает из глубины...»,  
цикл «Киммерийские сумерки»)

Гекзаметр, античный стихотворный размер в данном случае, по сути, является отражением свернутого содержания самых известных древнегреческих поэм – «Илиады» и «Одиссеи» Гомера (между XII и VII вв. до н. э.), ПТ, олицетворяющих собой культуру Древней Греции. Этому же способствует соотнесенность всех античных строф и размеров с именами известных древних, прежде всего древнегреческих, поэтов (Гомер, Архилох, Алкей, Сапфо, Катулл).

Включение античных ритмико-строфических переключек именно в эти два цикла (подцикл «Киммерийские сумерки» и цикл «Киммерийская весна»), а также в программное стихотворение «Дом поэта» связано с общей тематикой данных лирических циклов и лирико-философского произведения. Значимый для поэта широкий пласт древнегреческой культуры, помимо вербальной своей проявленности, получает поддержку и на имплицитном уровне, создавая сложный комплекс интертекстуальных взаимодействий как в пространстве отдельных циклов, так и во всем творчестве М. Волошина.

В произведениях более позднего времени (после событий 1917 г.) Волошин все более активно в своем поэтическом творчестве начинает использовать *верлибр*. Особенно это заметно в произведениях, связанных с темой России, ее историей и современностью, что позже приведет к «научной поэзии»<sup>3</sup>. Так, один из первых опытов «освоения древнерусского литературного и языкового материала», по мнению А. Лаврова, имело «большое значение... для осмысления современности в исторической перспективе» (курсив наш. – *И. Ш.*) [Цит. по: 4, с. 530]. По словам А. Яценко, «самый стих его приобрел необычайную силу и часто словно *вычеканен* древнерусским мастером из дорого металла» осмысления современности в исторической перспективе» (курсив наш. – *И. Ш.*) [Цит. по: 4, с. 530]. Как и в случае с античными размерами и строфами, обращение Волошина к древнерусской ритмико-стихотворной организации стиха отражает его стремление найти гармонию между формой и содержанием поэтического произведения. Произведения «российского» периода творчества (например, «Написание о царях московских» (цикл «Пути России», метацикл «Неопалимая купина»; поэма «Протопоп Аввакум», метацикл «Неопалимая купина») созданы как стихотворные (свободным стихом) переложения памятников древнерусской литературы с применением своеобразной поэтической стилизации древних источников (последней главы «Летописной книги» и «Жития протопопа Аввакума» с использованием его же «Книги бесед»):

Царь же Федор  
Был ростом мал,  
А образ имея постника,  
Смирением обложен,  
О мире попеченья не имея,  
А только о спасении душевном.  
Таков был Федор-царь.

(«Написание о царях московских», цикл  
«Пути России», метацикл «Неопалимая  
купина»).

Прежде нежели родиться – было  
Во граде солнечном,  
В Небесном Иерусалиме:  
Видел солнце, разверстое, как кладезь.  
Силы небесные кругами обступили тесно —  
Трижды тройным кольцом Сияющие Славы:  
В первом круге –  
Облакам подобные и ветрам огненным;  
В круге втором –  
Гудящие, как вихри косматых светов;  
В третьем круге –  
Звонящие и светлые, как звезды;  
А в недрах Славы – в свете неприступном –  
Непостижима, Трисиянна, Пресвятая  
Троица,  
Подобна алмазиту, вне мира сущему,  
И больше мира

(«Протопоп Аввакум»,  
метацикл «Неопалимая купина»).

Говоря о задаче цикла (поэмы) «Путями Каина», М. Волошин определял ее так: «Мне хочется в афористической форме закрепить целый ряд своих социальных, и общественных, и исторических соображений, которые я связываю *вольным ритмом*<sup>4</sup>» (из письма Е. Ланну, 7 марта 1923) (курсив наш. – *И. Ш.*) [Цит. по: 4, с. 398].

Верлибр в «научной поэзии» М. Волошина (цикл «Путями Каина. Трагедия материальной культуры»), опирающийся на интонационно-синтаксическую однородность и соизмеримость строк, свободный от их внутренней симметричности, также обладает ассоциативной памятью: в данном случае ощутима связь с известным произведением древнеримской литературы – философской поэмой Тита Лукреция Кара (ок. 95–55 г. до н. э.) «О природе вещей», в шести книгах которой изложены основы учения греческого философа-материалиста Эпикура об атомистическом строении и вечности материи, о безграничности вселенной, ее постоянном движении и изменении, а также затронута проблема познания, даны размышления о бытии человека и общества. Волошин в своей поэме сконцентрировал все свои «культурно-исторические и социальные взгляды», как они у него «сложились за 20

лет жизни на западе и как они выплавились в плавильном огне русской Революции» (из письма к В. Вересаеву от 14 апреля 1922) [6, с. 642]:

Из вихрей и противоборств возник  
Мир осязаемых  
И стойких равновесий.  
И равновесье стало веществом.  
Но мир, разумный и жестокий,  
Был обречен природой на распад.

...Мир – лестница, по ступеням которой  
Шел человек.  
Мы осязаем то,  
Что он оставил на своей дороге.  
Животные и звезды – шлаки плоти,  
Перегоревшей в творческом огне:  
Все в свой черед служили человеку  
Подножием,  
И каждая ступень  
Была восстаньем творческого духа  
(«Путями Каина. Трагедия материальной культуры», глава «Мятеж»).

Таким образом, анализ одной из имплицитных форм интертекстуальности в лирических циклических структурах М. Волошина показал следующее:

- метрико-ритмические элементы интертекстуальности активно использованы автором, что отражает особенности индивидуально-авторской реализации феномена интертекстуальности;
- метрико-ритмический уровень тесно связан с подсознанием и позволяет легко сохранять «не смысл прочитанного и услышанного, а рисунок ритма» [1, с. 163];
- культурологическая и ассоциативная насыщенность имплицитных интертекстуальных элементов, в том числе и метрико-ритмических, делает их одним из основных способов формирования и выделения главного в содержании как каждого отдельного произведения, так и лирической циклической структуры в целом.

Вся система интертекстуальных средств и приемов, нашедших свое воплощение в лирических произведениях Максимилиана Волошина, является универсальным компонентом индивидуально-авторской системы поэта. В его произведениях всегда присутствует «духовный автопортрет» автора, отражается его мироощущение и мировосприятие.

#### **Литература и примечания**

**1. Кузьмина Н. А.** Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка: Монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, Омск: Омск. гос. ун-т, 1999. – 268 с. **2. Гаспаров М. Л.** О русской поэзии: Анализ, интерпретации, характеристики. – СПб.: Азбука, 2001. – 480 с. **3. Ронен О.** Лексические и ритмико-синтаксические

повторения и «неконтролируемый подтекст» // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – М., 1997. – Т. 56. – № 3. – С. 40–44. **4. Купченко В. П.** «Совопросник века сего» // Волошин М. А. Стихотворения. – М.: Книга, 1989. – С. 386–399. **5. Волошин М.** Собр. соч. – Т. 1: Стихотворения и поэмы 1899–1926 / Сост. и подгот. текста В. П. Купченко, А. В. Лаврова; Коммент. В. П. Купченко. – М.: Эллис Лак 2000, 2003. – 608 с. **6. Волошин М.** Собр. соч. – Т. 2: Стихотворения и поэмы 1891–1931 / Сост. и подгот. текста В. П. Купченко, А. В. Лаврова; Коммент. В. П. Купченко. – М.: Эллис Лак 2000, 2004. – 768 с.

<sup>1</sup>Сигналы интертекстуальности мы условно делим на *эксплицитные* (вербализованные) и *имплицитные* (частично вербализованные), т. е. формирующиеся на подтекстовом, а также около- и затекстовом уровне.

<sup>2</sup>Кредо поэта выражено в следующих словах:

...Ты будешь подмастерьем  
Словесного, святого ремесла,  
Ты будешь кузнецом  
Упорных слов,  
Вкус, запах, цвет и меру выплавляя  
Их скрытой сущности, –  
Ты будешь  
Ковалем и горнилом,  
Чеканщиком монет, гранильником камней.

«Подмастерье» (1917), кн. «Selva oscura».

И через 8 лет:

Править поэму, как текст заокеанской депеши:  
Сухость, ясность, нажим – начеку каждое слово.  
Букву за буквой врубать на твердом и тесном камне:  
Чем скупее слова, тем напряженнее их сила.  
Мысли заряд волевой равен замолчанным рифмам.

Вытравить из словаря слова «Красота», «Вдохновение» –  
Подлый жаргон рифмачей... Поэту – понятия:  
Правда, конструкция, план, равносильность, сжатость и точность.  
В трезвом, тугом ремесле – вдохновенье и честь поэта:  
В глухомонем веществе заострять запредельную зоркость  
«Доблесть поэта» (17 октября 1925).

<sup>3</sup>В. Купченко охарактеризовал М. Волошина как «пионера верлибра и “научной поэзии”» [4, с. 391].

<sup>4</sup>В данном случае имеется в виду *свободный стих*, а не *вольный стих* – обычный силлабо-тонический стих, состоящий из неравностопных (коротких и длинных) строчек, например вольный стих (ямб) басен И. Крылова.

У статті розглядаються форми реалізації категорії інтертекстуальності на метрико-ритмічному рівні тексту в ліричних циклах М. Волошина.

*Ключові слова:* інтертекстуальність, метр, ритм, гекзаметр, верлібр.

В статье рассматриваются формы реализации категории интертекстуальности на метрико-ритмическом уровне текста в лирических циклах М. Волошина.

*Ключевые слова:* интертекстуальность, метр, ритм, гекзаметр, верлибр.

The forms of realization of the intertextuality categories on the metrical-rhythmical level of the text in the lyric cycle by M. Voloshin are analysed in the article.

*Key words:* intertextuality, metre, rhythm, hexameter, vers libre.

**Г. А. Шестера**

### **НАРАТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ ІСТОРИЧНОГО РОМАНУ В. МАЛИКА «КНЯЗЬ КИЙ»**

В останнє десятиліття в гуманітарних науках наратив став предметом великої кількості нових досліджень. Природність зацікавлення наратологією можна означити словами Т. Гаврилів: «Наше ставлення до світу виявляється... у тому, як ми його, світ, ословлюємо. Ословлення світу – це оповідання історій про світ. Історій про світ оповіджено так багато, що світ раптом став оповідженою історією... Світ як оповіджена історія дедалі більше виявляється внутрішнім світом, в тому числі внутрішнім світом мови» [6, с. 84].

Відсутність наукового дослідження історичного роману В. Малика з позицій наратології обумовлює наукову доцільність статті та її актуальність в аспекті поглиблення відомостей про наративну специфіку історичного тексту. Метою статті є з'ясування своєрідності наративної стратегії роману «Князь Кий», принципи й засоби, за допомогою яких В. Малик конструює наративну модель легендарного персонажа зокрема, й забезпечує якісне функціонування наративної моделі наших першопочатків взагалі. Відповідно до обраного напрямку дослідження ми спираємося на філософські та літературознавчі погляди учених: Й. Брокмейера, О. Галича, Ж. Женетта, І. Ільїна, О. Капленко, О. Попової, О. Ткачука, Й. Харре, Т. Черкашиної.

Художній світ, створений уявою письменника й утілений у тексті твору як образна картина, пізнається через інтерпретаційні можливості читацької аудиторії. Наративність можна вважати вихідним пунктом у процесі пошуку своєрідності художньо-естетичної реальності, адже людська здатність розповідати історії стає, з погляду сучасної теорії, головним способом осмислення й упорядкування навколишньої дійсності. З нею людина оформлює свій досвід, забезпечує його змістовність. Отже, художній наратив суб'єктивізується, а літературна компетенція реципієнта зумовлює постійно нову трансформацію образності художнього наративу, його нову реконструкцію.

Жанру історичного роману притаманна багатогранна структура творів, цікавих поєднань композиційних одиниць, щоб найповніше представити читачеві віртуально-реальну модель світу. Творчість Володимира Малика залежала від багатогранного бачення світу й репродукувалась у його романі «Князь Кий», який відрізняється своєрідністю моделювання способів зображення й вираження, адже він не тільки талановито володів словом, а й зважав на питання читацького сприйняття тексту.

Оповідний рівень наративу є важливим складником у структурі історичного роману: «Наративна організація твору відіграє не менш важливу роль, ніж... композиція, бо визначає центр читацьких орієнтацій, співвідношення описових (статичних) й оповідних (динамічних) фрагментів у тексті, що впливає і на хронотоп твору» [8, с. 63]. Н. Мафтин також наголошує на основоположному значенні наративної стратегії: «В автономній цілісності художнього тексту нарація є тією першоосною, на базі якої формується композиція та інші жанровизначальні чинники твору. Нарация визначає і часопросторові межі, бо час оповіді (себто, час, в якому перебуває оповідач) і хронологічний час перебігу подій взаємодіють між собою завдяки зміні «часоприсутності» самого автора» [5, с. 42].

Роман «Князь Кий» є сюжетно-подієвим художнім життєписом з виразним психологічним началом, у якому письменник, творчо опрацювавши біографічний матеріал, велику увагу приділив дослідженню внутрішнього світу головного героя, мотивації його вчинків. Віртуально-реальний романний світ, у якому першокнязь постає на тлі сучасної йому епохи в реальному історико-культурному та суспільному оточенні, сприяє кращому розумінню психології героя.

У романі автор і читач виражені імпліцитно й не з'являються у фабульному просторі твору. Автор залишається дистанційованим від зображеного романного світу, а на текстовому рівні читач має справу з образом автора або авторською свідомістю. Автор, самоосуваючись на текстовому рівні, разом з тим подає досить суб'єктивне бачення образу головного героя та подій, що мали місце в його житті.

Через образ наратора, який є, як констатує Д. Лихачов, «ретранслятором художнього задуму автора» [Цит. за: 1, с. 5], читач отримує інформацію про ставлення автора до головного героя й подій, що мали місце в його житті. Оповідь веде нейтральний наратор, що виступає основною оповідною інстанцією, у формі третьої особи з необмеженою перспективою бачення, який не протиставляється авторові твору, проте не є тотожним головному персонажеві. Водночас наратор не має конкретних текстових характеристик, не є частиною фабульного простору твору, і хоча він знаходиться на тому ж смислового рівні, що й персонажі, між ними існує абсолютна дистанція.

Хоча основний наратор не є одним із персонажів, його присутність у текстовій площині не є непомітною: здавалося б, нейтральна оповідь про те, що відбувається, має оціночну маркованість, крізь яку досить виразно відчувається авторське ставлення до описуваного. Таким чином, констатуємо відсутність у текстовій тканині персоніфікованого наратора. Якщо звичайно автор ніби «ховається» в тіні наратора, то В. Малик, увівши в романний текст імпліцитного (прихованого) наратора, максимально наблизив його до образу автора. На думку В. Букачик, у такому випадку «розповідь наратора є

результатом «імперсоналізації», тобто перевтілення автора, що гарантує йому необмежену свободу висловлювань» [1, с. 6].

Автор, окреслюючи образ Кия, домислює можливі історії з життя головного героя та його оточення, уводить до твору вигаданих персонажів, які в цілому не суперечать вимогам достовірності, активно застосовує пряму мову, реконструюючи діалоги на основі документальних фактів і власної фантазії. Характерним є те, що пряма мова головного героя та інших персонажів, внутрішні монологічні роздуми героя відтворюються через наратора – посередника між героєм та читачем – у формі третьої особи. Результатом такої взаємодії оповідної інстанції наратора з читачем є яскрава й неповторна картина з життя сучасного героєві суспільства, що постає в уяві реципієнта історичного роману.

Час від часу основний гетеродієгетичний наратор ненадовго передає слово своїм помічникам (гомодієгетичним нараторам), що є персонажами твору із чітко окресленими психологічними та фізичними портретами, які виступають то в якості наратора, то в якості нарататора. Адже гомодієгетична оповідна форма передбачає, що «один і той же персонаж виконує подвійну функцію: у якості наратора... він відповідає за організацію оповіді й одночасно у якості актора... грає роль в історії (персонаж-наратор = персонажу-актору)» [2, с. 104]. Міні-нарації (переважно складаються з декількох речень: розповідає князь Добромир: «З-за Дністра, наслана нам за гріхи, ввірвалася гунська орда Ернака і покотилася по землі уличів, спляюючи на своєму шляху весі, витолочуючи посіви, убиваючи чоловіків, а улицьких жон і отроковиць тягнуци в рабство, щоб продати ромеям... я ледве встиг зібрати горстку воїв, як Ернак напав на нас біля крем'яної гори... До вечора ми стояли непорушно, не відступали ні на крок, та гунни вкрили все поле, мов галич, і оторочили нас зі всіх боків... Мої вої упали мертвими, а вільні й горді уличі знову стали рабами гуннів, як і за життя кривавого Аттілі...» [4, с. 19-20]; розповідає Старійшина й батько Кия Тур: «Ви знаєте, що на краю полянської землі, в лісах, на річці Почайні, залишився жити з родом своїм мій брат Межамир. Коли наші племена звільнилися від гунського ярма, майже всі наші роди, що втекли в ліси, повернулися на Рось, а він залишився...» [4, с. 64-65]), виголошені персонажами – гомодієгетичними нараторами – згодом знаходять своє подальше розгортання у «виконанні» основного наратора, який знову перебирає на себе обов'язки розповідача, при цьому зберігаючи часову та дискурсивну дистанцію щодо зображуваних подій. Таким чином, на аукторіальному рівні повіствування простежуємо «всезнаючість» наратора, на яку накладається персонажна нарація.

Оповідна перспектива, що визначається позицією перебування наратора у віртуально-реальному романному житті (у ньому чи поза ним), або, за термінологією Ж. Женетта, фокалізація, у романі «Князь Кий» переважно зовнішня (лише зрідка змінюється на внутрішню, коли

наратор стає наратором). Нейтральний наративний тип, характерний для роману, є, за спостереженням О. М. Ткачука, тим типом «наративу, що характеризується зовнішньою фокалізацією» [9, с. 86]. За такої наративної позиції привертає увагу спосіб передачі думок персонажів. В. Малик використовує й найбільш міметичну форму – цитатний дискурс (наприклад: «Тоді Кий гукнув: «Вертаймося до Купала! Підпалимо купальський вогонь!» [4, с. 97]), і найменш міметичну – наративізований дискурс (наприклад, фрагмент роздуму героя: «... йому здавалося, що живе споконвіку на цій безмежній, широкій землі, – таке довге було життя... Чомусь у бою вважав, що він безсмертний, бо не вірилося, що і в нього, як в інших, корті падали поруч, може влучити акацирська стріла. І ніколи не думав, що буде завтра, бо знав – завтра буде так само, як і вчора. А тепер щось змінилося» [4, с. 61]).

О. Ткачук відзначає: «Якщо при цитованому дискурсі мова наратора і персонажа розмежується, то в цих випадках мовлення персонажа проникає в мову автора... Цей процес зумовлює вплив на мовну особистість наратора, бо його нарація наповнюється чужими словами» [7, с. 21]. Використання автором невластивої прямої мови «може породжувати (якщо нема визначених сигналів через контекст) неоднозначність і подвійність інтерпретацій» [Цит. за: 8, с. 66]. Себто складність полягає в розмежуванні віднесеності висловлювання до внутрішнього чи зовнішнього дискурсу: «Тривожився він [Кий] і тому, що бачив, яким старим, хворим, немічним і безпорадним став князь Божедар. Хіба може він повести полян супроти ворогів, якщо вони з'являться в степу? Чи, може, настановить старшим над дружиною когось із синів? Але кого?» [4, с. 61-62]. Слід наголосити на свідомій установці В. Малика щодо використання наративізованого (транспонованого) дискурсу, який спонукав передачу наратором точки зору персонажа, причому в романі це явище набуває домінуючого характеру. У такому випадку невизначеність має вагоме функціональне значення, бо судження розповідача можна віднести до міркувань персонажа, що увиразнює оповідну перспективу, підвищує істинність процесу нарації і впливає на рецепцію читача.

Використання невластивої прямої мови призвело до взаємопроникнення дискурсу наратора й дискурсу персонажа. Відбувається зміна фокалізації з зовнішньої на внутрішню, коли гетеродієгетичний наратор подає не абстрактний погляд класичного третьоособового наратора, а відтворює точку зору свого героя, розкриває його світовідчуття, що великою мірою скорочує дистанцію між наратором та читачем. Окрім цього, у такий спосіб посилюється увага до психології людини-персонажа, котрий активно функціонує в художній реальності історичного роману, її суб'єктивного сприйняття світу.

Наративна структура роману представляє два полюси (фокуси бачення) – Кия і Чорного Вепра. Відповідно до цього наративний простір твору умовно розгалужується на три площини: ауторіальний дискурс



(коментування подій, описи природи); вираження свідомості Кия – актора; вираження свідомості Чорного вепра – актора. Власне, аксіологічно-зорювий базис побудований на зіткненні двох протилежних характерів. Коли Кий – справжній патріот свого роду, полянського племені й цілої землі слов'янської, то Чорний Вепр – пристосуванець, який дбає насамперед про владу, збагачення, втратив високі моральні поривання, характерні для полян. Мати Чорного Вепра доводиться сестрою кагану Ернаку, гуннському князю, можливо тому в Чорному Вепрі «заговорила гунська кров» [4, с. 47] і під час загрози гуннського нападу на полянські племена він пропонує «...слати слів до Ернака! – твердо повторив Чорний вепр. – І запевнити його, що ми, як і при Аттілі, будемо підкорятися гуннам і справно сплачувати данину!» [4, с. 47]. Якщо сила Кия – велика душа, що болить і переймається за долю всіх племен, то сила Чорного Вепра – великий розрахунок, згідно з яким, підкорившись гуннам, «вуйко Ернак» зробить його князем над усіма племенами. Наведемо промовистий приклад зі спілкування Кия й Чорного Вепра:

« – Про що повідомляє зі степу сторожа? Гуннів не чути? – спитав Кий.

– Не чути...

– У нас теж не чути... Тим несподіванішим може бути їхній напад!

– Не послушали мене. Я поїхав би – і про все домовився б ладком!

– Щоб ми добровільно піддалися гуннам і стали їхніми рабами? – Кий відчув, як у грудях наростає обурення. – Хто б же погодився на таке?» [4, с. 88].

Образи-персонажі великою мірою індивідуалізуються як постаті через діалогову сітку наративного тла роману. У такому ракурсі «Князь Кий» сприймається як «розіграна драма», зіткана з дискусій акторів, що виявляють різні погляди на життєві проблеми. Таким чином авторське конструювання зображуваного світу відбувається через специфічне, внутрішньо діалогічне «спілкування» з ними, створюючи наративну ситуацію, яка еквівалентна гетеродієгетичній нарації з зовнішньою фокалізацією.

Особливості наративної стратегії вплинули на композиційну структуру роману. В. Малик використовує паралельний монтаж, використання якого дає можливість розгортати декілька сюжетних ліній одночасно, але в різних місцях. Сюжетні лінії (Кий – військовий діяч, захисник полянського роду; протистояння Кий – Чорний Вепр; історія кохання Кия й Цвітанки; Добромир – Іскра, Кий – Межамир, Чорний Вепр – Ернак, Чорний Вепр – Радогаст тощо) постійно переплітаються, минуле час від часу вторгається у сучасне у формі вставних цілком автономних і доволі розширених наративних вставок («Слово про короля Божа» [4, с. 25], «Атілла» [4, с. 65]), що, безперечно, є важливими доповненнями для розгортання основного наративного тла роману. Функціональне навантаження таких вставних елементів надзвичайне: автор надає читачеві, реципієнтові історичного роману, більше свободи

при інтерпретуванні тексту, зберігаючи при цьому основний критерій всеохоплюючої істини та опори на «справжні» історичні події.

Для будь-якого наративу, а особливо художнього, прикметним є поняття порядку, що визначається як «сукупність відношень між порядком, в якому відбуваються події, і порядком, за яким про них оповідають» [9, с. 105]. Рецепція розгортається довкола хронологічного принципу, який або дотримано, або навпаки – порушено. Упорядковуючи факти через наративну сітку в певній часовій послідовності (лише зрідка констатуємо випадки аналепсису), В. Малик дбає про гостроту інтриги, бо вона становить визначальний чинник у романі (зустріч братів з князем Добромиром та його сім'єю, викрадення Цвітанки, битва з гунами, взяття Кия у полон).

Висока наративна майстерність В. Малика дає можливість читачеві, реципієнтові художнього наративу, активізувати пізнавальні сфери душі й немовби самому побачити, відчути людей, атмосферу, життєве тло тієї прадавньої доби, коли напівлегендарний Кий об'єднав різні споріднені східнослов'янські племена, заклав основи могутньої праукраїнської держави, зачав першу українську княжу династію – Києвичів. Граматична форма минулого й теперішнього часу, поперемінних наративно-зорових перспектив уможлиблює непомітність переходу від третьоособової об'єктивної манери викладу до так званої персонажно-візійної чи навпаки. У викладовій формі роману навіть об'єктивна нарація забарвлена суб'єктивною модальністю.

Наративні частини в романі мають сенс у поєднанні з «ненаративними» фрагментами (описи): «Якось раптово зчох і зів'яв рум'яний красень вечір, швидко густішали сутінки, що невдовзі переросли в темряву, на небі висіялися дрібненькі миготливі зірки, а з широкої долини Росі на круті горби потягло туманом і сирою прохолодою» [4, с. 60]. Для підкреслення емоційного стану князя В. Малик подає описи природи, і не в суто пейзажному плані, а в аспекті глибоких зіставлень із життям головного героя, які мов би зливаються з образом: «Ледь помітна дорога...вивела...на заболочену заплаву якоїсь невеличкої, перетнутої бобровими гатями річки, а потім – на високий пагорб, порослий лісом. Пагорб закінчився уривчастою кручею...Яке чудове видово! Яка неозора далечінь, яка широчінь відкрилася... Одних висота лякає, інших окрилює. Незважаючи на втому, Кий відчув, як щось радісне й прекрасне раптом увійшло в його серце. Аж хотілося співати! Або – летіти!... Йому здалося, що звідси видно півсвіту – така неосяжно-прозора далеч, пронизана сонцем, простяглася в безмежжя. Перед ним лежала прекрасно-дивна країна, помережана ріками, заводами, озерами й протоками, вкрита темно-зеленими лісами й буйними зеленими травами, завітчана свіжими барвами, яких він ні разу не бачив у степу, країна, котру можна виміряти лише в казці або побачити вві сні...» [4, с. 83].

Показовим для зображення психологічного портрета Кия є епізод зливи в степу, пов'язаний із втечею полоненого гунна – «Звістка вразила

всіх, мов грім» [4, с. 35]. Втікача було вирішено наздогнати в степу, і коли «далеко попереду вже з'явилася чорна цятка» [4, с. 57], раптом «хмару розпанахала страшна блискавиця, і... тріснуло, вдарило, грюкнуло так, що задрижала земля. Могутній грім заревів, як десять тисяч турів. Хлинув дощ. Холодні потоки, змішані з градом, ... прим'яли, сплутали, столочили сиву ковилу, що хвилювалася під вітром... Кий відчував, як зі страху починає скніти під серцем, але самовладання не втрачав. Побачивши, як розбігаються налякані коні, схопив повіддя і міцно затис у руці... Злива дужчала. Світ побляк, померк. Стало темно, як пізнього надвечір'я... Здригалася, коливалася земля, і, здавалося, цьому буйству й шаленству не буде кінця» [4, с. 58-59].

Письменник у такий спосіб організовує процес наративізації, що пізнання реципієнтом художнього тексту відбувається на ґрунті генетично споріднених наративів, чим «автоматично забезпечується показник істинності» [3, с. 15]. Найяскравіше характер головного персонажа Кия викристалізовується в оцінці його іншими персонажами. Старійшина роду Тур вважає найстаршого сина «надією і гордістю» не тільки своєю, а й «всього роду» [4, с. 5]. Межамир також збагнув силу духу свого племінника: «В цьому молодому, дужому воїні щасливо поєдналися і доброта, і розум, і кмітливість з твердістю серця, без якої неможливо владарювати над плем'ям» [4, с. 185]. Таким чином, через сукупність об'ємного корпусу літературних мікротекстів відбувається накопичення знань про центральну постать роману на рівні макротексту.

В. Малик у романі «Князь Кий» створив віртуально-реальну модель становлення Київської Русі, «де не існує жодної випадкової чи зайвої вербально оформленої думки, а натовність кожна з них займає своє місце в уявній світобудові автора. Перформативний рівень наративів відкриває, таким чином, широкі можливості їхнього... використання, адже легко дозволяє сформулювати і представити широкій аудиторії концепції образу людини, культури, мови, історичного розвитку тощо» [3, с. 14].

Роман побудований на контрастах, динамічних зіткненнях. Гострі, незвичайні, сповнені драматизму ситуації, «життєві» діалоги, виразні мовні засоби – усе це допомагає письменнику досягти найбільшої виразності в художньому осмисленні образу князя Кия. Письменник використовує не лише зовнішню площину наративного полотна, розвиваючи головний сюжет, а й змушує звучати всі додаткові історії всередині розповідного простору, вплітаючи значну кількість піднаративів у тканину роману. Обрана письменником наративна стратегія – не коментувати події від свого імені, а використовувати для цього фокалізовану оповідь та систематично відтворювати мовлення персонажів – сприяють об'єктивізації зображення віртуально-реального романного життя. А злиття дискурсу персонажа з авторським дискурсом виконано В. Маликом з такою майстерністю, що завжди дає бажаний

естетичний результат, не викликаючи в читача враження авторського втручання в дієгезис.

### Література

1. **Букачик В.** Гетеродієгетичний наратив у повісті «Зірка» Богдана Лепкого // Літературознавчі обрії. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 5-10.
2. **Западное** литературоведение XX века: Энциклопедия. – М.: Intrada, 2004. – 560 с.
3. **Капленко О.** Наратив як модель світу: структурна побудова і проєкція на художній текст // Слово і час. – 2003. – №11. – С. 10-16.
4. **Малик В.** Князь Кий: Романи. – К.: Дніпро, 1989. – 576 с.
5. **Мафтин Н.** Становлення наративної стратегії української новелістики // Слово і час. – 2003. – № 12. – С. 42–49.
6. **Поліщук В.** «Наратологічний словник»: до проблем «Порозуміння і культури спілкування». – 2003. – № 7. – С. 84-88.
7. **Ткачук О.** Наративна перспектива та дистанція в модерністичному дискурсі кінця XIX – початку XX століття // Слово і час. – 2003. – № 11. – С. 17-24.
8. **Ткачук О.** Наративна стратегія малої прози Михайла Яцківа // Слово і час. – 2003. – № 1. – С. 63–70.
9. **Ткачук О. М.** Наратологічний словник. – Тернопіль: Астон, 2002. – 173 с.

У статті проаналізовано наративні особливості історичного роману В. Малика «Князь Кий». Основна увага приділяється наративним інстанціям, оповідним формам, наративним типам роману. Також висвітлюються принципи й шляхи, за допомогою яких письменник створив власну наративну модель наших першопочатків.

*Ключові слова:* історичний роман, текст, оповідні інстанції, оповідні форми, наративні типи.

В статье проанализированы наративные особенности исторического романа В. Малика «Князь Кий». Основное внимание уделяется наративным инстанциям, повествовательным формам, наративным типам романа. Также освещаются принципы и пути, с помощью которых писатель создал собственную наративную модель наших первооснов.

*Ключевые слова:* исторический роман, текст, повествовательные инстанции, повествовательные формы, наративные типы.

The narrative peculiarities of V. Malik's historical novel «Prince Kiy» has been analyzed in the article. The main attention is devoted to the narrative instances, narrative modes and types of the novel. The principles and ways with the help of which the writer has created his narrative model of our origin are also viewed upon.

*Key words:* historical novel, text, narrative instances, narrative modes narrative types.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

***Бабічева Ганна Сергіївна,***

кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Балабан Олена Олександрівна,***

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Маріупольського державного гуманітарного університету (Маріуполь, Україна)

***Басов Олександр Анатолійович,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Бутко Лариса Валентинівна,***

старший викладач кафедри видавничої справи та редагування Кременчуцького університету економіки, інформаційних технологій та управління (Кременчук, Україна)

***Верник Ольга Олександрівна,***

кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Герасименко Ірина Анатоліївна,***

кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри загального мовознавства та історії мови Донецького національного університету (Донецьк, Україна)

***Голуб Олена Михайлівна,***

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету (Слов'янськ, Україна)

***Гришак Світлана Миколаївна,***

старший викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Гутникова Алла Володимирівна,***

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного гуманітарного університету (Маріуполь, Україна)

***Дегтярєва Світлана Валеріївна,***

аспірант кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Дерюга Яна Валеріївна,***

старший викладач кафедри російської мови як іноземної Луганського національного аграрного університету (Луганськ, Україна)

***Дьяченко Ірина Сергіївна,***

методист відділу міжнародних зв'язків Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Зеленько Анатолій Степанович,***

доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Льїна Валерія Валеріївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Кобзар Наталя Вікторівна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Кожухова Галина Оревівна,***

старший викладач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного гуманітарного університету (Маріуполь, Україна)

***Комаров Сергій Анатолійович,***

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедрою зарубіжної літератури Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов (Горлівка, Україна)

***Корнієнко Тетяна Вікторівна,***

аспірантка кафедри всесвітньої літератури Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Кравченко Зінаїда Пилипівна,***

старший викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (Луганськ, Україна)

***Кравченко Наталія Кимівна,***

доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри української та іноземних мов Державної академії житлово-комунального господарства (Київ, Україна)

***Куренкова Галина Миколаївна,***

викладач кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (Луганськ, Україна)

***Кучеренко Юлія Геннадіївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Максименко Людмила Григорівна,***

старший викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Маркотенко Тамара Савеліївна,***

асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Матвєєва Світлана Анатоліївна,***

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Махтєєва Олена Миколаївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Мельник Лариса Володимирівна,***

кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Мельничук Лариса Олександрівна,***

магістрант спеціальності “Дошкільна освіта” Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Мізін Костянтин Іванович,***

кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу Кременчуцького державного політехнічного університету імені Михайла Остроградського (Кременчук, Україна)

***Моїсеєнко Олена Юрійвна,***

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Морєва Галина Георгіївна,***

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного гуманітарного університету (Маріуполь, Україна)

***Мурзіна Світлана В'ячеславівна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Нежива Людмила Львівна,***

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Орлова Юлія Валентинівна,***

аспірантка кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Осадча Тетяна Юрійвна,***

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Партер Олена Йосипівна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Пульна Антоніна Євгеніївна,***

магістрант спеціальності «Дошкільна освіта» Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Ржевська Ганна Вікторівна,***

кандидат педагогічних наук, доцент, заступник завідувача науково-дослідного відділу з міжнародних зв'язків Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Санченко Євгенія Миколаївна,***

аспірантка кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)



***Стрельцова Вікторія Юрївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Сура Наталія Анатоліївна,***

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (Луганськ, Україна)

***Унукович Валерій Вікторович,***

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Фатєєва Наталія Володимирівна,***

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри журналістики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (Луганськ, Україна)

***Чужик Аза Семенівна,***

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Шаповалова Ірина Володимирівна,***

кандидат філологічних наук, викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Шестера Ганна Анатоліївна,***

аспірантка кафедри української літератури Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

ВІСНИК  
Луганського національного педагогічного університету  
імені Тараса Шевченка  
(філологічні науки)

**Коректори:** Матвєєва С. А.,  
Ільїна В. В.  
Яскевіч О. В.

**Відповідальний за випуск:**  
доцент В. В. Унукович

---

Здано до складання 19.01.2008 р. Підписано до друку 19.02.2008 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк  
ризграфічний. Умов. друк. дрк. 31,62. Наклад 100 прим. Зам. № 114.

---

**Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка**  
**«Альма-матер»**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.