

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського**

**ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА:
КОМПЕТЕНТІСНА ПАРАДИГМА**

**Матеріали
Міжнародної науково-практичної заочної інтернет-конференції**

15 листопада 2019 року

**Миколаїв
2019**

Редакційна колегія

Валерій Будак	ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, доктор технічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, заслужений діяч науки і техніки України
Олена Кузнецова	кандидат педагогічних наук, доцент, проректор із науково-педагогічної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Роман Дінжос	доктор технічних наук, доцент, проректор із науково-педагогічної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Лілія Рускуліс	доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Анатолій Ситченко	доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Вікторія Баденкова	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Андрій Гурдуз	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Ірина Корнієнко	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Ольга Мхитарян	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
Інна Родіонова	кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Філологічна освіта: компетентнісна парадигма: матеріали Міжнародної науково-практичної заочної інтернет-конференції (15 листопада 2019 р.).
Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. 184 с.

Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної заочної інтернет-конференції охоплює широке коло літературознавчих, мовознавчих питань, а також проблем навчання української мови й літератури.

Видання призначене для науковців гуманітарних спеціальностей, аспірантів, студентів, учителів-словесників.

© Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, 2019 р.

ЗМІСТ

Анісімова Ніна ХУДОЖНІ МОДЕЛІ КОНЦЕПТУ «ЛЮДИНА-СВІТ» У ЛІРИЦІ ТАРАСА ФЕДЮКА	7
Бабінець Маргарита, ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА	11
Баденкова Вікторія ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ КОЛОРОНІМІВ У ПОЕТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ Д. КРЕМЕНЯ	12
Бережанська Христина ГРАФОДЕРИВАЦІЯ ЯК ВИЯВ МОВНОЇ ГРИ В РЕКЛАМНІЙ КОМУНІКАЦІЇ	14
Бережна Ксенія РОЛЬ МІКРООБРАЗІВ І МОТИВІВ У МІФОПОЕТИЧНІЙ СИСТЕМІ РОМАНУ ДАРИ КОРНІЙ «ЩОДЕННИК МАВКИ»	16
Боденко Оксана ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ	19
Вавдійчик Вікторія ЗАСТАРІЛА ЛЕКСИКА В ПОВІСТІ І. ФРАНКА «ЗАХАР БЕРКУТ»	21
Валуєва Ія СИСТЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	23
Величко Світлана ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ РОМАНІВ МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ «ВІЧНИК», «СВІТОВАН»	26
Гайдаєнко Ірина АНТОНІМИ ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУ ВІДЧУТТЯ У ТВОРАХ М. КОЦЮБИНСЬКОГО	30
Гайдученко Галина МОВНА ВАРІАТИВНІСТЬ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ	32
Гонца Ірина, Куян Дар'я ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ГРУПА ДІСЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ АКТУ МОВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУВАСИЛЯ ШКЛЯРА «ЗАЛИШИНЕЦЬ. ЧОРНИЙ ВОРОН»)	34
Горошкін Ігор ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ» УЧНІВ 1–4 КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	36
Горошкіна Олена ПСИХОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ	37
Григоришина Вікторія ПРЕЦЕДЕНТНІ ФЕНОМЕНИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ	39
Гурдуз Андрій КОМПАРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ АВТОРСЬКОГО МІФУ В ЛІТЕРАТУРНО- МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	42
Гурдуз Андрій, Григор'єва Анастасія КОЛОРИСТИКА ЯК СКЛАДОВА МІФОПОЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ РОМАНУ ДАРИ КОРНІЙ «ГОНИХМАРНИК»	47
Гурдуз Андрій, Дутчак Аліна АВТОРСЬКА МІФОТВОРЧИСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ Й ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ	49

<i>Гурдуз Андрій, Катриченко Катерина</i> МІФОПОЕТИЧНІ ТЕХНІКИ В ПОСТМОДЕРНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ЖІНОЧОМУ РОМАНІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ВІКТОРІЇ ГРАНЕЦЬКОЇ)	52
<i>Гурдуз Андрій, Кузьмич Єлизавета</i> ПОВІСТЬ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ «ЗЕМЛЯ»: МІФОПОЕТИЧНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ	54
<i>Гурдуз Андрій, Парфенюк Наталія,</i> ТВОРЧИСТЬ ДЕВІДА ГЕРБЕРТА ЛОУРЕНСА У ҐЕНДЕРНОМУ АСПЕКТІ.	57
<i>Журба Світлана</i> РЕІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІСТОРІЇ У РОМАНІ ВОЛОДИМИРА ЛИСА «СОЛО ДЛЯ СОЛОМІЇ»	60
<i>Ігнатюк Анна</i> ПРИНЦИПИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ З ПОГЛЯДУ П. Д. ЮРКЕВИЧА	62
<i>Карабута Олена</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАЗВ СУЧАСНИХ МУЗИЧНИХ СТИЛІВ ІЗ КОМПОНЕНТОМ РОК	64
<i>Карповець Христина</i> ПРАВОПИСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ: АНАЛІЗ АНКЕТУВАННЯ	66
<i>Климова Катерина</i> ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО	69
<i>Климович Світлана</i> КУЛІНАРНА ЛЕКСИКА ЯК ПОКАЗНИК СПЕЦИФІКИ ІНОНАЦІОНАЛЬНИХ КУЛЬТУР	71
<i>Корнієнко Ірина</i> ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕГІОНАЛЬНОГО АНТРОПОНІМІКОНУ	74
<i>Корнієнко Ірина, Колісник Марина</i> ОНОМАСТИЧНИЙ СВІТ УКРАЇНСЬКИХ ОБРЯДОВИХ ПІСЕНЬ	75
<i>Корнієнко Ірина, Свистуха Дар'я</i> ДИНАМІКА ОНІМІВ ПОЕЗІЙ ЛІНИ КОСТЕНКО	77
<i>Корнієнко Ірина, Стоцька Крістіна</i> ЕКСКУРС В ІСТОРІЮ УКРАЇНСЬКОЇ ТОПОНІМІКИ	79
<i>Корнієнко Ірина, Свистуха Дар'я</i> ДИНАМІКА ОНІМІВ ПОЕЗІЙ ЛІНИ КОСТЕНКО	81
<i>Корнієнко Ірина, Шапіренко Оксана</i> З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ АНТРОПОНІМІКОНУ МИКОЛАЇВЩИНИ	84
<i>Корпанюк Микола</i> «КЛОПОТАВСЯ БЛАГОМ УСІЄЇ НАЦІЇ»: ЖИТТЯ І ТВОРЧИСТЬ МЕЛЕТІЯ СМОТРИЦЬКОГО У ВИСВІТЛЕННІ ЯКОВА СУШІ	86
<i>Косенко Юлія</i> ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ТЕКСТОВІЙ ОСНОВІ	92
<i>Косінова Оксана</i> МИСТЕЦЬКІ ПАРАЛЕЛІ: ПАВЛО ТИЧИНА І КЛОД ДЕБЮССІ	95
<i>Костюк Світлана</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	99
<i>Кочерга Світлана</i> ТОПОС ТРОЇ В КУЛЬТУРОСОФСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ ДРАМАТИЧНОЇ ПОЕМИ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «КАССАНДРА»	101

Кругленко Людмила ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	103
Лебедєва Надія ПРОБЛЕМИ СТИЛІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ	104
Лозова Наталія КОГНІТИВНА ДЕФІНІЦІЯ ЯК СПОСІБ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ «НАЇВНОГО» УЯВЛЕННЯ ПРО ТЕРМІНОПОНЯТТЯ «ВИКОНАВЕЦЬ»	106
Мандич Тамара МЕТАФОРИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ВОДНОГО ПОЛО В МОВЛЕННІ СПОРТИВНОГО КОМЕНТАТОРА ..	108
Мартос Світлана, МОВНИЙ ПОРТРЕТ МІСТА ЯК СКЛАДНИК СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ	110
Мелконян Валентина ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ	112
Мироненко Оксана ЗНАЧЕННЯ ОКАЗІОНАЛЬНИХ ПРИСЛІВНИКІВ У ПАРАДИГМІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ	114
<i>Міщанинець Валерія,</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ	116
Міщенко Оксана РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ	118
Мхитарян Ольга КОМПЕТЕНТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	120
Нагрибельна Інна, Сугейко Любов, Мельничук Юлія, ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЯ «НАВЧАННЯ ГРАМОТИ»	122
Новікова Олена УКРАЇНІСТИКА В НІМЕЧЧИНІ: 10 РОКІВ ДІАЛОГУ (ДО ЮВІЛЕЮ МІЖНАРОДНОЇ ІНТЕРНЕТ- КОНФЕРЕНЦІЇ З УКРАЇНІСТИКИ “ДІАЛОГ МОВ – ДІАЛОГ КУЛЬТУР. УКРАЇНА І СВІТ” В ІНСТИТУТІ СЛОВ’ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ МЮНХЕНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЛЮДВІГА-МАКСИМІЛІАНА)	125
Пентиліук Марія ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	127
Перепьолка Віра РОЛЬ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ	129
Плетена Олена РОМАН В. ЄШКІЛЄВА «БОГИНЯ І КОНСУЛЬТАНТ» В УКРАЇНСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОМУ ДИСКУРСІ КІН. ХХ – ПОЧ. ХХІ СТ.	132
Погорелова Алла ПРОЧИТАННЯ ПОЕТИЧНОГО ДОРОБКУ ЮРІЯ ЛИПИ КРІЗЬ ПРИЗМУ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ	134
Попова Людмила ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО МОВЦЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 10-11 КЛАСАХ ЛІЦЕЮ	138
Попович Яна МОВНА КАРТИНА СВІТУ В ГАСТРОНОМІЧНОМУ ДИСКУРСІ	139
Пянтковська Алла КАРДІОЛОГІЧНІ ТЕРМІНИ У ФАХОВІЙ МОВІ ЛІКАРІВ	142

Родіонова Інна	
АВТОРСЬКІ ІНТЕНЦІЇ В РОМАНІ ТЕТЯНИ БЕЛІМОВОЇ «КИЇВ. UA»	143
Родіонова Інна, Островська Анастасія	
ОБРАЗНА СИМВОЛІКА РОМАНУ ЮРІЯ ЯНОВСЬКОГО «МАЙСТЕР КОРАБЛЯ»	145
<i>Розгон Валентина, Тиховська Ірина</i>	
СЕМАНТИЧНО СПІВВІДНОСНІ ДІЄСЛОВА РУХУ/ПЕРЕМІЩЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ МИХАЙЛА СЛАБОШПИЦЬКОГО «УКРАЇНЕЦЬ, ЯКИЙ ВІДМОВИВСЯ БУТИ БІДНИМ»)	148
Росинець Дар'я	
ДИНАМІЗМ ОБРАЗУ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ В ПОВІСТІ «ДОЛИНА СОВІСТІ» МАРИНИ І СЕРГІЯ ДЯЧЕНКІВ	150
Рускуліс Лілія	
РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	151
Селезньова Оксана	
СПРИЙНЯТТЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИНИ СВІТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	153
Сидоренко Наталія	
МІСЦЕ ДИТЯЧОЇ ПОВІСТІ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ПРОЦЕСІ ХХ СТОЛІТТЯ	154
Сидоренко Тетяна	
ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	156
Сичинська Марія	
ДОМІНАНТИ ЦИКЛУ ПАМФЛЕТІВ М. ХВИЛЬОВОГО «КАМО ГРЯДЕШИ»	158
Слижук Олеся	
ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЕЗІЇ	160
<i>Соловйова Вікторія,</i>	
КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-СЛОВЕСНИКА	164
Стовбур Любов	
СТИЛІСТИЧНО-ЕКСПРЕСИВНА МАРКОВАНІСТЬ НОВОТВОРІВ У ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ В. СТУСА ...	166
Терентій Анастасія	
ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	169
<i>Тихолаз Олена</i>	
ТЕХНОЛОГІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ	171
Тихоша Валентина	
ОБРАЗНО-ВИРАЖАЛЬНІ ЗАСОБИ В ПОЕТИЦІ ЮЛІЇ БЕРЕЖКО-КАМІНСЬКОЇ	173
<i>Федорук Марина,</i>	
Система аналізу поеми в школі	176
Фурт Дар'я	
СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ	178
Чернявська Альона	
КРЕАТИВНІСТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ	179
<i>Шакула Ганна</i>	
ЗБАГАЧЕННЯ ТЕМАТИЧНОЇ СЕМАНТИКИ ДІАЛОГІЧНОЇ ЄДНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	182

ХУДОЖНІ МОДЕЛІ КОНЦЕПТУ «ЛЮДИНА-СВІТ» У ЛІРИЦІ ТАРАСА ФЕДЮКА

У творчості Т. Федюка переважає філософська лірика, наскрізним мотивом якої є відтворення складного процесу прощання індивіда з постколоніальними травмами через художнє осмислення проблеми людина-світ. Незважаючи на певні напрацювання літературознавців (Я. Голобородько, Олена Черткова), екзистенціальна складова поезії Т. Федюка потребує більш системного і всебічного висвітлення. Визначення онтологічних засад основного філософського концепту лірики – стосунків індивіда зі світом та з'ясування їхньої ролі в художньому світі автора – слугує всебічному висвітленню модерністських пошуків поетичного покоління 1980-х, чільним представником якого є Т. Федюк.

В одному з інтерв'ю поет наголосив: «Особисто для мене поезія – це намагання пояснити собі світ» [Поезія це намагання, 9]. У поетичних збірках початку XXI ст. («Золото інків», «Темна ложа», «Обличчя пустелі», «Трансїстрія», «Горище», «Хуга», «Халва»), суголосно зі світоглядно-естетичними засадами «вісімдесятників» Т. Федюк удається до художнього трансформувannya філософських ідей М. Гайдеггера, С. Кіркеґарда, Ж.-П. Сартра, К. Ясперса, що набувають виразного національного звучання.

У ліриці поета-одесита прочитується гайдегґерівська модель трансцендентного. Мислитель наголошував: «Філософія – з точки зору здорового людського глузду – є, за Гегелем, «перевернутим світом» [...]. Цей вихід за суще ми називаємо трансценденцією» [4, 84, 94]. У збірках Т. Федюка звучить пряме апелювання до обґрунтованого М. Гайдегґером метафоричного образу «перевернутого світу», що, з одного боку, символізує нищення всього живого й одухотвореного, а з іншого, – акцентує втрату людиною своєї індивідуальності та екзистенційної свободи. Ліричний суб'єкт сприймає світ у зміщеному вигляді: «центр тяжіння» переноситься зі світу зовнішнього – у світ внутрішній, і саме він стає реальним. Ліричний суб'єкт перебуває у постійному простистоянні зі світом і приречений до безальтернативного штовхання «сізифового каменя», що є метафорою духовного вибору. У жорсткому змаганні індивіда зі світом немає переможців і переможених. Щодо цього Т. Федюк наголосив: «Ти його (світ – Н.А.) не переміг, але й він тебе ні. Ти його не зловив – і він тебе не зловив. Замолоду світ і ти в родинних стосунках. Тоді намагаєшся його наче під себе підгорнути, а потім – навпаки. Згодом ви обоє починаєте розуміти, що безперспективно намагатися щось одне з одним зробити» [6]. Авторські медитації, увиразнені розмовно-побутовою лексикою, розкривають мету таких стосунків: «світ відчепився від мене – дякувати йому / наче прибудний собака – дякувати собаці / шлях мій лежить короткий – правий пейзаж у мряці...» [8, 10]. На думку автора, «поезія не має бути причепленою до світу, це світ має бути причепленим до поезії [...]». І якщо світ «відчепиться» (а він вже майже відчепився) від поезії, то нічого доброго на цей світ не чекає» [6]. Означена авторська максима виявляється в іронічному ставленні ліричного суб'єкта до можливого програву у стосунках із «чужим» світом: «поразка завше закінчується грою / роллю такою де головному герою – / зів'ялі плечі запалі груди лице – курагою / вінком терновим волосся рештки...» [10, 54]. Апосіопеза передає внутрішній стан хвилювання індивіда, який опиняється наодинці зі світом. Низка сюрреалістичних образів, увиразнених опосередкованими порівняннями, містить у підтексті глибоку алегорію: за жодних обставин індивід не має підкорятися світу, натомість повинен плекати свободу від сил абсурду, що полягає у незалежній внутрішній позиції, у збереженні власного «Я» від згубних деформацій.

Згідно з ясперсівською концепцією про двоїстість та суперечливість світосприйняття людини XX століття [12, 378], стосунки федюківського героя зі світом парадоксальні – це і тягар «чужого» навколишнього середовища, й одночасно бажання у ньому самоствердитися. Індивід постійно відчуває тиск світу абсурду, що матеріалізується порівнянням його з каменем: «Світ, що мов камінь лежить на межі / плечі вовками кружляють чужі» [9, 92]. У підтексті вірша йдеться про панування диявольських сил, уособлених в образі містичних «чужих вовків», що свідчить про нездужання людського духа. Утім, саме цей тягар уможлиблює сенс існування, убезпечує індивіда від відчаю, дає надію на духовне прозріння. Відтак найбільша мрія ліричного героя – бути пов'язаним зі світом, йому не потрібна «свобода від світу», тому й «світ не ловив тебе – / це була

злива / це її скарби і жреці / вівці і пастушок босі / кілька дельфіном в руці – мідних як осінь» («літо царя соломона...») [8, 15]. Образ зливи як інваріантна іпостась архетипу води символізує духовне очищення – необхідну умову досягнення гармонії у стосунках індивіда зі світом. Образ «перевернутого світу» прочитується і в трансформованій сковородинівській ідеї «Світ ловив мене, але не спіймав».

У душі ліричного суб'єкта Т. Федюка змагаються бажання усамітнитися, заховатись із усвідомленням трагічності ситуації: втекти від цього світу неможливо, натомість треба змінити цей світ у собі. Федюківський герой сповідує філософію, висловлену М. Бубером: «[...] людина відторгнута від свого творіння, вона не може здолати світ, який створила сама. Цей світ сильніший свого творця» [3, 247]. У збірці «Обличчя пустелі» ліричний суб'єкт плекає надію якщо не перемогти, то бодай упокорити навколишній світ. Долаючи численні перешкоди, відкидаючи власне безсилля, покладаючи надії на Бога, він ставить високі цілі і прямує до їх звершення: *«підняти обличчя вгору там сніг але хай буде / може летітиме камінь літак фанера – а це надія»* [9, 80]. Політ каменю є метафорою твердості основних засад буття і невгнутості духу, для якого цілющим стає сам шлях руху – вперед до омріяної перемоги. Зовнішній світ без людини – абсолютне ніщо, позаяк індивід у ньому перебуває зі своїм буттям, шукаючи там свою сутність. У поезії прозирають два вертикальних хронотопи: животворний простір спрямований угору – до сонця звернені людські обличчя; натомість царство смерті неминуче падає вниз.

У збірці Т. Федюка «Горище» складні стосунки індивіда зі світом утілено в метафоричному мотиві долання поверхів висотного будинку: *«поміж мотлоху бозна-яких часів / головою – у бляху – нема куди вище / павутинням засновані губи – мовчанням слів / починається темне горище»* [8, 3]. Одвічне протиборство світла/темряви увиразнює християнський конфлікт гріха та покари: *«за плечима гойдаються сходи які пробіг / поверхи що один від одного були світліші / ось тепер темнота важка і нікого немає всіх / і нікому не доведи цієї такої тиші»*. Долати сходи на шляху д'гори («це у вічному пошуку – вище і вище – мети») – переборювати труднощі земного існування та власну гріховність. Філософська концепція віршів збірки виражена в метафоричному образі сходів – символу зв'язку між «верхом» і «низом», між небом та землею, утілення поступового підйому вгору. У християнській традиції сходи пов'язані з переходом від однієї моральної чесноти до іншої, боротьбою з гріховними пристрастями. У Федюковій інтерпретації – це ще й порив до нових творчих осяянь і прозрінь. У контексті поезії ідею катарсису символізують образи «золота княжого», свічки, до якої ліричний герой звертається із покликом *«гори ще...»* [8, 3]. Колористично й емоційно забарвлені образи («залізні двері», «чорні крокви», «хлам», «мотузка, що на бантині свище») утілюють світ абсурду з його силами зла, гріховності.

Мотив долання висоти доповнюється образом містичних кроків у підземних переходах: *«Відстукають кроки чийхось – уже не твоїх – підшов, / і ця порожнеча, що їй ані назви немає, ні спину, / і ці переходи підземні, які ти вже майже пройшов, / ще довго й уважно для чогось вдивлятимуться в спину»* [9, 15]. Вірш Т. Федюка наскрізь метафоричний: долаючи «підземні переходи», піднімаючись та опускаючись сходами у двоєдиному напрямку, ліричний суб'єкт символічно здійснює перехід на новий онтологічний рівень своєї екзистенції. У збірці «Обличчя пустелі» міфологема долання висоти увиразнюється протидією ліричного суб'єкта, який опиняється перед скляними дверима: *«я ці двері скляні – з бетону і скла – зачиню /я цю пісеньку що із бетону і скла насвищу /я – цигарочку в губи / подай мені «львове» вогню /я кивну головою /подай мені «львове» дощу»* («мій готелю мій «львове» облуплений як і я») [9, 124]. Скло, попри свою видиму прозорість, указує на неподолані суперечності між людиною і світом.

Долаючи розбалансованість стосунків зі світом, ліричний суб'єкт Т. Федюка не втрачає надії на повернення гармонії, вбачаючи її джерела у «трьох китах» української нації: малій батьківщині, Кобзарі, фольклорній традиції: *«я ще повернусь просто так і все / в свої асканії коли мене самого / як кров ворожу в море понесе / дніпром дністром або південним богом / і світ стоятиме мов чапля на нозі / в гармонії і чорній рогозі»* («Вірші в Трансністрію») [9, 21–22]. Порівняння фольклорно-асоціативного ґатунку посилює образну природу ліричного парадоксу. Ремінісценції з поезії Т. Шевченка актуалізують одвічний конфлікт нації і деспотичного світу неволі. Обох поетів споріднює ідея порятунку людини від екзистенційного вигнання, очуженості через духовне єднання з етносом та силами природи.

У поєдинку із силами абсурду федюківський герой виходить духовно просвітленим: «...я вийду з цієї кризи а вам на пам'ять – слова / що булися наче риби в акваріумне скло / лускою і головою...» [9, 84]. Внутрішній світ ліричного суб'єкта викликає парадоксально-асоціативне зіставлення з рибою у замкнутому і звуженому просторі акваріума: автор утілює стан екзистенційної тривоги, страх задихнутися, наче риба без води. Паралель людина – риба доповнюється ледь прихованою іронією щодо облудних слів, якими часто прикривають нездатність до спротиву обставинам. Попри те, що риба зазвичай асоціюється з «нижнім ступенем космічного царства» [2, 417], у поезії індивід з активною життєвою позицією набуває рис риби-деміурга, що є опорою Землі [2, 417]. Федюківська людина постійно перебуває у пошуках свого місця у довколишньому світі. «Такий пошук [...] збуджує страх у неї, боязнь самої себе і світу. Єдиний вихід із зачарованого кола полягає у витворенні світу, альтернативного тому, що існує. Цього людина досягає за допомогою своєї уяви (l'imagination): людська уява проти покладена реальному світові, спрямована на його заперечення і витворення іншого, свого власного» [11, 41].

У збірках «Обличчя пустелі», «Горище» поет удається до філософської оцінки світу. Подекуди його вислови набувають афористичного звучання: «зникає вища динаміка і зупиняється світ» [8, 43]; «...тільки б не брати за горло світ щоб ловив тебе паразита» [9, 58]; «ми лишились у світі – щока до щоки – і цього тепла / було більше ніж виходу і взагалі дороги» («збожеволів художник і це стосується нас») [Облич., 67]; «світ малий неначе сцена», «світ немов старе корито» [9, 136]. Художня функція федюківських афоризмів – надати філософським медитаціям антропологічного виміру, наблизити їх до екзистенції конкретної людини.

У пізнанні світу і себе в ньому важливого значення набуває проблема вибору, актуальна і для окремого індивіда, і для всієї нації. У поезії Т. Федюка прочитуються екзистенціальні ідеї С. Кіркегарда, який уперше у філософії гостро ставить проблему вибору Entweder – Oder («або-або»), тобто проблему фундаментального вибору людиною самої себе, шляху свого розвитку [...]» [5, 7]. Вірш «беремо торбиночку сковороду» через низку образів-ремінісценцій утілює парадоксальну думку про втрату вітчизни: «в торбину беремо вітчизну вона / якраз в невелику торбинку і влізе / йдемо світ за очі де мор і війна / і присмак прищестя як присмак заліза / цей світ нам не пара не пара земля / де ми народились а вмерти не можемо» [10, 28]. Проблема вибору як основа людської екзистенції виявляється у тому, що ліричний герой мусить вибирати між відданістю вітчизні і меркантильними цілями.

Поет стверджує: індивід посттоталітарного суспільства, особливо ж митець, постійно опиняються перед непростю дилемою, яка спонукає до вибору між конформізмом і вірністю своєму життєвому покликанню. Проблема вибору конкретизується екзистенційним мотивом втрати рідної землі як основи духовного життя людини, що розкривається за допомогою метафоричного образу гуцульського танцю «аркан»: «а ми зберемося у круг в аркан і навіть зашморг / і той хто перший упаде – нехай потягне всіх / у цю потоптану траву не нами і ні за що» («...коли напишемо усе – тоді напишем ще раз...») [10, 98]. Поетові йдеться про взаємопов'язаність людей у світі: від правильного вибору індивіда залежить доля інших людей. Водночас аркан як символ кола набуває екзистенційного наповнення, щодо якого К. Ясперс зауважив: «Існування людини – не колообіг. Людина проривається крізь пасивність однакових кіл, що постійно виникають знову й знову, і саме від її активності залежить продовження руху до незнайомого» [12, Смысл, 388]. Танець «аркан» є моделлю людського існування у світі, у якому незалежність «від інших» є примарною ілюзією: це метафора взаємозалежності людей і можливості вільно здійснювати вибір. Проблема вибору є визначальною у вірші «Експромт», ідейний зміст якого можна визначити дилемою: бути рабом чи зберігати у собі самодостатність і волю: «Живу. Вагань нема – по краплині / З грудей вичавлюю раба. / Відтак – з рукописів по крапці... / Яка нестерпна боротьба! / Ну звідки ця страшна потреба? / Хриплю і корчусь все життя. / Раба вичавлюю із себе, / Щоб розгорнутися як стяг». Складний процес подолання залежності від світу поет виражає порівнянням із чистим променем: «І це уже мені вдається, / Уже вичавлюється раб! / Крізь хмари чистий промінь рветься...» [8, 88]. Світлим силам протидіють «мара», «білі чаплі», що символізують трясовину духу. Прочитується сартрівське розуміння свободи: існування трансцендентального его неприпустиме, бо це суперечить повній свободі індивіда як «буттю для себе». А з останнього випливає, що людина у цьому світі самотня: вона і тільки вона відповідає за свою включеність (ангажованість) у цей світ» [11, 41].

У ліриці Т.Федюка ключовою є філософська категорія свободи. Людина зможе здійснювати право вибору лише за умови здобуття справжньої свободи і віднайдення свого єдиного шляху у світі: *«через втрати і грати через майже усе / як чорніють квадрати як відходить мюссе / дні і ночі мов зграї світла згаслі світи / це єдине що знаю – ти ще будеш їти»* («до побачення сніже ми ще стрінемось...») [9, 86]. Образи «чорних квадратів» і «згаслих світів» можна тлумачити як уособлення тих сил, із якими індивід вступає у духовний двобій. У «Бутті і часі» («*Sein und Zeit*») М.Гайдеггер доводить, що індивід не з власної волі вкинутий (*geworfen*) у зовнішній світ, де протікає його буття. Відтак, попри гострі протиріччя, людина і світ стають нероздільними: «Тут і тільки тут вона або реалізує себе через драматичну та пошукову самосвідомість, себто стає автентичною, або виявляє байдужість до самої себе і перетворюється на безіменну, безлику людину [11, с. 25].

У збірці «Трансністрія» реалії довколишнього життя у світі абсурду викликають у ліричного героя Т.Федюка бажання усамітнитися, переглянути власні життєві орієнтири. Конфліктні стосунки зі світом спричиняють загострене відчуття самоти: *«Із натовпу повернення нема, / Самотність що любив – тяжка і довга / і найстрашніше, мабуть, що німа»* [9, 94]. Стислі, наче карбовані речення, зумовлюють виокремлення акцентованого інверсійного епітета. Самотність доповнюється самотністю – відсутністю друзів, родини поет передає заперечувальними анафорами: *«все тому що ні друга ні брата / ні собаки ні склянки вина / ні повітря ані вибирати / ні надія моя основна»*. Самотня людина постійно відчуває фальш і нещирість оточення, від чого простори існування індивідів роз'єднуються і навіть цигарка безнадійно гасне: *«...щось давно неживе і нещире / і погасла цигарка в устах... / а увечері – в різних квартирах / а ще краще – у різних містах»* («довго пити з цією змією...») [10, 67]. «Другом» самотньої людини стає повсякдення зі звичними і дорогими серцю речами: *«Нам залишиться кава і дощ. / І на кухні невимкнений газ. / Сигаретки засушена мощ. / І ця книжка що словом «Тарас» / починається зверху кутку...»* [10, 74]. Внутрішня самотність є проявом буття індивіда, що спричинює біль, самовідчуження і відокремленість від соціуму.

Попри яскраво виражену самотність, ліричний суб'єкт Т.Федюка прагне пройти через страждання, аби відновити своє особистісне начало і духовні поривання, налагодити втрачені стосунки зі світом. У складній внутрішній боротьбі, переживаючи тягар самотності, індивід має покинути «пустелю духу», повернувшись обличчям до інших. Його життєве кредо суголосне концепціям: М.Гайдеггера («Особисте буття за своєю суттю є спільним буттям»), К.Ясперса («Я існую лише в комунікації з іншими») [Див.: 1, 199]. Самотність долається і шляхом умовного «спілкування» із сакральними топосами та «розмовою» з улюбленим поетом-метафізиком Є.Плужником, який відійшов у потойбіччя, – така самота стає бажаною і цілющою, тому навіть кохана жінка є зайвою: *«якого біса ти приїхала? / четвертий тиждень навкруги / ворони київ плужник віхола / і чорні праві береги»* [8, 81].

У творчості Т.Федюка домінує філософська лірика, яка відзначається споглядальністю та медитативністю. Переважають ліричні рефлексії, змістом яких є усвідомлення особистістю свого становища у світі. Основним екзистенціальним концептом лірики є відчуження людини від абсурдного світу, постійне відчуття бездомності, прагнення пізнати себе через мандри та досягнення сакрального сенсу навколишнього середовища. Ліричний суб'єкт перебуває у стані постійного протистояння світові, прагнучи якщо не упокорити, перемогти, то бодай зробити його «своїм». Метафоричний образ «перевернутого світу» суголосний гайдеггерівській моделі тут-буття. У художньому вираженні проблеми людина-світ автор використовує прийоми асоціативних тропів, парадоксів, гострої іронії, антитетичних контрастів, влучних афоризмів та майстерного поетичного синтаксису. Екзистенціальний дискурс лірики увиразнюється міфопоетичними мотивами й образами – бездомності, пустки, порожнечі, замкнутого простору. Своєрідним порятунком від світу абсурду для індивіда є сакралізована сфера повсякдення, наділена онтологічним змістом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Больнов О. Філософія екзистенціалізму. Філософія існування. СПб.: Лань, 1999. 224 с.
2. Войтович В. Українська міфологія. К.: Либідь, 2002. 664 с.
3. Бубер М. Два образа веры. М.: ООО «Фирма Изд-Аст», 1999. 592 с.

4. Гайдеггер М. Що таке метафізика? // Читанка з історії філософії: в 6 кн. [за ред. Г.І. Волинки]. К.: Довіра, 1993. Кн. 6 : Зарубіжна філософія ХХ ст. 239 с.
5. Долгов К. От Киркегора до Камю. Очерки европейской философско-эстетической мысли ХХ века . М.: Искусство, 1990. 399 с.
6. Тарас Федюк: «Я не маю права вірити чи не вірити» [Електронний ресурс]. Інтерв'ю. URL: <http://litakcent.com/2012/06/08/taras-fedjuk-ja-ne-maju-prava-viryty-chy-ne-viryty/>.
7. Тарас Федюк: «Поезія – це намагання пояснити собі світ» : Інтерв'ю. *Українська літературна газета*. 2012. 3 листопада. С. 9.
8. Федюк Т. Горище. Книга нових віршів. К.: Факт, 2009. 120 с.
9. Федюк Т. Обличчя пустелі. К.: Факт, 2009. 120 с.
10. Федюк Т. Трансїстрія : [зб. поезій]. К.: Факт, 2007. 108 с.
11. Фізер І. Філософія літератури [за наук. ред. В. Моренця]. К.: НаУКМА; Аграр Медіа Груп, 2012. 217 с.
12. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 527 с.

Бабінець Маргарита

м. Миколаїв, ruskulis_lilya@ukr.net

(науковий керівник – д. пед н., доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Рускуліс Л.В.)

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА

Студентство – особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти. Сучасний студент виступає суб'єктом навчання, який репрезентує новий тип мислення, для якого характерна професійна спрямованість, сформованість стійкого вибору майбутньої професії.

Ефективна професійна підготовка студентів-філологів передбачає врахування особливостей компетентної освіти, розвитку комунікативної компетентності кожного учасника навчального процесу, оскільки, на думку М. Пентиліук, «сучасній вищій школі потрібне комунікативне спрямування навчального процесу, тобто така організація навчання мови, яка б забезпечувала активну мовленнєву діяльність» [2] й формувала мовну особистість здобувача вищої освіти.

Питання мовної особистості окреслено чітко й вичерпно (А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Ю. Караулов, К. Климова, В. Маслова, Л. Мацько, А. Нікітіна, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко, О. Трифонова та ін.). Науковці єдині в думці, що мовна особистість – це людина, яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, людина, здатна презентувати себе в суспільстві засобами мови.

Мовна особистість учителя-словесника, як підкреслює Т. Симоненко, є людина, яка «досконало знає мову і володіє нею як засобом спілкування, самоствердження, самореалізації, поважає її і за будь-яких ситуацій виявляє українськомовну стійкість» [4]. На думку Л. Рускуліс Мовна особистість – це «освічена особистість, яка має ґрунтовні знання з мовознавчих дисциплін, досконало володіє нормативним мовленням, виявляючи лінгвокреативність, глибоко поважає українську мову й має переконливо сформовану українськомовну стійкість, національну мовну свідомість і гідність» [3].

Уперше про формування мовної особистості заявив Ю. Краулов, вказавши, що вона має трирівневу структуру (вербально-семантичний рівень, когнітивний і мотиваційний (прагматичний)). Одиницями першого рівня – це окремі слова, де враховується як кількість лексичних одиниць, так й уміння правильно використовувати вербальні засоби. Структурні одиниці другого рівня охоплюють ідеї, поняття, концепти. Лінгвокогнітивний рівень передбачає перехід до знань, пізнавальної діяльності людини. А третій рівень (мотиваційний) містить у собі цілі, мотиви, інтереси, настанови, забезпечує в аналізі мовної особистості

закономірний перехід до осмислення мовленнєвої діяльності. Саме вмотивованість мовця є найбільш істотним фактором, що обумовлює індивідуальні якості мовної особистості^[1].

Складниками мовної особистості є лінгвістична компетентність (теоретичні знання про мову); мовна (практичне оволодіння мовою); комунікативна (використання мови відповідно до ситуації спілкування, навички правильної мовної поведінки); культурологічна (входження в культуру мови, що вивчається, подолання культурного бар'єру в спілкуванні).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
2. Пентилюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 8–10
3. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентилюк. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.
4. Симоненко Т. Стимулювання студентів до українськомовної стійкості. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 1. С. 46–47.

Баденкова Вікторія

м. Миколаїв, badenkova1221@gmail.com

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ КОЛОРОНІМІВ У ПОЕТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ Д. КРЕМЕНЯ

У лінгвокультурологічній парадигмі знання мова відображає культурні надбання народу, його морально-етичні цінності, слугує засобом інтерпретації феномену національної культури та відображенням народної психології, етнічного світобачення. Взаємодія культури та мови відбита в мовно-культурному знакові – лінгвокультуремі.

Колірна картина світу має свою історію становлення і являє собою один із багатьох фрагментів пізнавальної діяльності людини. Кольоронайменування як одиниці мовної картини світу, етнопсихолінгвальні явища, лінгвокультуреми формують в ній вторинно-образну національно-мовну картину світу. Поетичне мовлення – складний лінгвопростір, що не лише є носієм предметно-понятійної інформації, а й має спрямування насамперед на актуалізацію емоційно-оцінних конотацій, вербалізацію образно-чуттєвих вражень, уявлень.

Колоронім як універсальна категорія – одна із центральних у поетичній мові Д. Кременя, тому є тлом для представлення семантики інших образів та їх осмислення. Колірні ознаки матеріальних об'єктів абстрагуються свідомістю людини й набувають самостійного існування в різноманітних сферах духовного досвіду людства – від найдавніших знакових систем міфології і фольклору до сучасного мистецтва.

Як свідчать дані багатьох мов, поділ колірної гами та її мовна категоризація у різних народів відбувалася по-різному. Колір у поетичному тексті, з'являючись поряд із конкретним образом, органічно впливається в нього, семантично доповнює його, набуває символічної семантики, сам стає натяком на щось. На що опосередковано вказуватиме колір-символ, залежить авторського задуму. Тому один і той же колір може мати різне лінгвокультурологічне значення у різних творах одного письменника. Взаємодію традиційних і новітніх засобів поетичного вираження семантики кольору встановлюємо в поетичній мові збірки Д. Кременя «Замурована музика» (2011).

Першою ознакою семантики кольору є універсальність, яка сприймається на психологічному рівні. Специфікою української мови є те, що вона відбиває найменування відтінків. До образного слововжитку Д. Кременя активно залучає номінації **червоного** кольору, що характеризуються найвищим ступенем інтенсивності, насиченості, сконцентрованості. За кількістю відтінків (9) – це найбільш репрезентативна в

поетичному словнику група лінгвокультурем: червоний, кривавий, малиновий, кармінний, огненний, помаранчевий, пурпурний, рожевий, червіль.

Семантика червоного кольору несе емоційно-оцінні метафоричні означення. Асоціативний зв'язок змісту колороніма червоний веде свій початок із фольклору – червона калина, що у Д. Кременя репрезентований як: *Калинове гроно стікає, мов кров, з полотна*. Показово, що поет використовує амбівалентну природу кольору: той самий кольоратив паралельно функціонує в позитивно-оцінному і негативному конотативному значеннях: *У твоїм золотому волоссі – / Золотий і кривавий мій вік... / Мов китайський ліхтарик пливе / У кривавім лимані епохи...*

У психологічній науці червоний як базовий колоронім асоціюється з енергією, лютістю, якщо репрезентується як занадто інтенсивний. На прапорах він символізує і бунт, революцію, боротьбу, силу, перемогу. Натомість у поезіях митця виявляє свою амбівалентність: із одного боку, це колір свободи: *Ні, не кров'ю наповнена чаша, / Тут свободи червоне вино....*, з іншого – колір крові, кровопролиття, спричиненого війнами, катастрофами, втілення зла, знак руйнівного вогню, символ страждання, смерті, меншовартості: *Ще до Полтави й Батурина червоні очі людських голів / Дивляться так незмигнано з чорноти небесної глини; Я все життя живу в імперії, / Де малоруські хутори. / Де при радянській владі мерії, / А в них червоні прапори*. Активізуючи негативно-оцінні конотації Д. Кременя підсилює семантику тривоги: *Когорти стають під кривавий кумач....*

Здебільшою ваги набувають кольори національної символіки – вишиванки: *а хрест а тіль Месії розіп'ята / сорочка біла і червоні маки / смертельна ця диявольська вендета / і пурпуром крові / горить кришталь*.

У ряді з домінантою кров - кривавий автор актуалізує візуальний образ із поєднанням двох відтінків кармін і червіль: *І підпливає кров'ю в древній книзі / Кармін і червіль древніх сторінок; А в небі знов – кривава червіль Марсу; кармін – це не кров по солоні*.

Огненний (вогненний), «який має колір вогню; яскраво-червоний», що перш за все асоціюється з кров'ю і вогнем, у Д. Кременя має такі вияви: *В огненім отворі дверей; огненні слова; На літопис, у слюзі вологій, / Вічність сліз огнених не проплє; Час огненного вепра; Горить вода, тече вода, / Немов огненна дивоптиця*.

Колірна ознака українців цілком властива християнському мистецтву. Символом сонця є золотий колір. Це насамперед колір держави. Семантичного навантаження набувають кольори національної історичної символіки: кольори державного прапора – символу України: *Не вицвіло - блакитне й золоте. І сяють ризи на церковних хорах...*

Ступінь експресивності словесного волевиявлення залежить від стилістичного прийому, зокрема градаційного нагромадження однакових колоронімів: *І тіль Адміралтейського собору / Під золотом оцих соборних бань. / Іще не храм, іще мала каплиця, / Та йде із Мир Лікійських – Миколай. / Адміралтейська золота столиця, / Ти бий у дзвони, золотом палай!*

Назви золотої барви є стилістично маркованими, репрезентують позитивну аксіологічну семантику, характеризуються і власне поетичними смисловими відтінками: *золотий вік, сміх золотий, золотий гомін, року старого золотий сувенір; Як золоте жар-птиче слово / І наші душі облекло?; Дівча з золотими крильми... Стоїть моя доля край поля і б'є золотими крильми*.

Колір здатний викликати певний емоційний і душевний стан. В українців історично склалося й уявлення краси, як-от: для жінки це – кароока, чорноброва, білолиця, а для чоловіка - чорне волосся, чорні вуса. Особливі кольорові асоціації експлікуються в інтимній ліриці поета, де золотий колір стає уособленням жінки, символізує жіночність, красу, загадковість, пристрасть, кохання: *Обійму, розцілюю, і знов обійму / Золоту мою, сонячну жінку; золота, богорівна моя! ; твоїм золотому волоссі; Господи, пошли до мене ту, / Що стрілу послала золоту; Але сміх у жінки – золотий!*

Рожевий – «світло-червоний», це колір чогось таємничого, загадкового: *рожевооки параноїки; кожна риба крилата має очі рожеві як очі немовляти; Ідея фікс рожевоока*. А також репрезентоване образне слововживання: *олеандр червоноокий*.

Відстежити специфіку українських кольороназв можна через тенденцію тяжіння кольорів до трьох основних тонів – білого, зеленого та коричневого/чорного. Конкретні уявлення підтримують асоціативні зв'язки «колір – порівняння – образ»: *чорна гетьманська любов...*, *Од Чорної зради*. Звертається письменник через колір до приписування реаліям динамічних, наповнених поняттями конкретних людських дій, станів, персоніфікованих картин: *І ледь шепоче білими губами / У Сиваші солоному вода...*; *А в Карпатах – сніг як білі вівці*.

Колір здатний викликати певний емоційний і душевний стан, але один і той же колір у людей різних народів викликає різні емоційні враження. Через опосередковане кольоропозначення можна передати найтонші нюанси, підбираючи кожного разу нові слова для адекватного вираження відповідних уявлень, як-от: *срібний, сріблястий, сріберний*, напр.: *білий срібний сніг*.

Семантика сірого кольору має стилістичне забарвлення й асоціюється з чимось вторинним, не людським. Концептуальне навантаження сірого кольору – в уособленні одноманітності буття: *сіра маса, сірі будні*. У відношеннях часткового семантичного ізоморфізму з сірим перебуває сивий колір, і якщо естетику першого визначає негативна оцінка, то натомість у другому, що перебуває на периферії, акцентується екзистенційно-часова семантика, переважає оцінний аспект: *тополі росли сивоброві; сиволапа еліта*.

У поетичній картині світу Д. Кременя виступають і такі лінгвокультурами, що мають витоки у фольклорному дискурсі: *І ми це життя не повторим, о сиве кохання моє, / У тиші вечірній над морем, де сива зозуля кує; а під нами - срібний серен / і коли ми ся побереж / де кілечко золоте / і під снігом сивий терен / ой не скоро зацвіте*.

Отже, у дослідженні функціональних властивостей базових та відтінкових колоронімів-лінгвокультурем необхідно зважати на ключові образи художнього світу письменника, що є носіями концептуальної інформації та безпосередньо пов'язані з мотивами його творчості. Кожен із кольоративів як згорнутий лінгвокультурний код утворює коло смислових інтерпретацій, на які впливають подих доби та світовідчуття автора. Поет гостро відчуває свою причетність до всього живого на землі, до культурно-історичної пам'яті. Його характеризує синкретизм сприйняття світу, переважання емоційно-експресивного начала над номінативним, що знаходить відображення в поетичній картині світу.

Бережанська Христина

м. Миколаїв, hristinaberezanska8@gmail.com

(науковий керівник – к. філол. н., доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Баденкова В.)

ГРАФОДЕРИВАЦІЯ ЯК ВИЯВ МОВНОЇ ГРИ В РЕКЛАМНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Сучасний світ у багатьох його сферах спрямований на споживача. Саме тому будь-який товар повинен бути впізнаваний, цьому і служать логотипи, фірмові знаки, нерідко використовувані в графічній рекламі, коли логотип стає частиною слова. Якщо знак фірми, підприємства тощо перетворюється на мем, він водночас стає об'єктом і знаряддям мовотворчості.

Ідею виділення графіксації в окремий спосіб деривації підтримала мовознавець Т. В. Попова, даючи цьому феномену назву – графодеривація (одиниця – графодериват). Виникнення графодеривації викликане насамперед позалінгвальними чинниками: тісні міжмовні зв'язки, необхідність швидко переробляти сучасний потік інформації та миттєво реагувати на неї, орієнтація на споживача в умовах засилля реклами, яка, щоб бути поміченою, повинна бути оригінальною, лаконічною, легкою для сприйняття та емоційно маркованою. Саме тому графодеривати, або графіксати, у сучасній мові виступають маркерами суспільних та лінгвальних змін у комунікативному просторі. Зокрема свідчать про міжмовні взаємопроникнення на словотворчому та графічному рівнях, вплив розвитку торговельно-розважальної та комп'ютерної індустрії на утворення неолексем, насамперед у сфері реклами й молодіжного сленгу, використання графічної гри зі словом як елементу сатири в суспільно-політичних процесах країни.

Складові частини графодериватів у межах однієї неолексеми можуть бути репрезентовані знаками однієї або різних семіотичних систем: мовних, немовних, прамовних, оскільки розглядані явища не існують поза графічним вираженням слова, тому до графічних елементів залучаються також курсив, шрифт, підкреслення, розташування знаків на різних рівнях, гра з кольором, іконічні елементи.

Поява нового лексичного значення при графікації базується насамперед на поділові слова на кілька сегментів різними способами – за допомогою дефісації, капіталізації, колоризації тощо, напр.: *морозиво Малюк-АМ* (слово у формі давального відмінка множини за допомогою дефіса ділиться на іменник «малюк» та вигук «Ам!», яким часто супроводжується годування дітей), магазин професійної косметики *ПалімРа* (графічна алюзія на давньоєгипетського бога сонця Ра); *АВТОритет* для всіх, хто має авто (реклама курсів водіїв) тощо.

Графічні оказіоналізми можуть виступати відповідником словосполучення, таким чином утворюючи власний словотвірний статус, наприклад: «*Шевченко проRock*». Наведений графікат у назві цього культурного проєкту є ключовим сигналом, що організатори зробили спробу показати постать і творчість поета-пророка з нового кута зору, із позиції ХХІ століття, коли філософією життя стає енергія, потужність, нонконформізм, рок як світогляд та стиль життя.

До графодериватів належать також вербально-іконічні тексти – їхні окремі елементи виступають засобами візуалізації в інформаційно-комунікативному просторі. Вони характеризуються різноманітністю природи, типології, функціонально-прагматичного потенціалу, причин створення й ролі в спілкуванні. Наприклад, у назві «Радіо Люкс» буква Л зображена у вигляді з'єднаної пари вишеньок. Або: літера М у назві супермаркету електроніки «Бомба» схожа на електричний розряд. Такий тип рекламодавці використовують для того, щоб покупець (читач, користувач тощо) звернув на це увагу, а також для того, щоб одразу було зрозуміло, що саме рекламується.

Нерідко автори графічних оказіоналізмів відходять від правописної норми, обіграючи звукову подібність узуального слова та новотвору, наприклад: рубрика в газеті «Телескоп» «*БЛОГая весть*», у якій подаються новини з Інтернет-блогів відомих осіб. Або заголовок статті, присвяченої питанню анексії (відокремлення) Криму: «*ВідоКРИМлені*» («Україна молода», 19.03.2014, с. 3).

Як уже зазначалося, новими словотвірними формантами виступають розділові знаки, шрифтові й регістрові виділення частини твірного слова, іншомовні морфемно-словесні елементи, оформлені латинською графікою, іншокодові (нелітерні) графічні засоби. Найчастотнішим способом творення графічних оказіоналізмів визнається капіталізація – виділення семантично значущого сегмента слова великими літерами. Наприклад, реклама мобільного оператора: «*БЕЗЛІМимний Internet*» (виділення збігається зі сленговим словом *безлім*, крім того виконує функцію миттєвого візуального враження за рахунок мовної економії).

Виділення певного фрагменту слова виконує прагматичне завдання: повторити назву реалії у складі слів, що мають яскраво виражену позитивну семантику: слоган сайту *IZUM*, присвяченому актуальним новинам моди, тенденціям здорового способу життя, розвагам у сучасному місті: *Все про IZUMне життя!* (обігрується назва міста Ізюм та фонетична близькість із російським словом «изумительный»). Або, наприклад, у назві вуличного пункту швидкого харчування для студентів «*ДеньОК*», диграф -ок, виділений окремо від усього слова, асоціюється з американізмом «О'кей», що, очевидно, за задумом авторів, повинно налаштовувати покупців на позитивний настрій.

Другим за ступенем продуктивності способом графічної гри є поєднання літер різних алфавітів, насамперед латиниці й кирилиці. Т. В. Поповою був запропонований термін графогібридизація, застосування котрого можливе не тільки щодо використання латиниці, але й будь-яке «оформлення новоутворень за допомогою графічних засобів різних мов». Одним із поширених нелітерних прийомів графічної гри є кодографікація (термін Т. В. Попової), який полягає у використанні засобів різних кодових систем (цифри (тоді йдеться про вужче поняття – нумерографікацію), символи), таке явище в мовознавстві називають ще графічними плеоназмами: реклама магазинів різного спрямування використовує букви у поєднанні із цифрами – «*ПРО100 %*». Знак відсотків давно закріпився у свідомості споживачів як сигнальний символ знижок на товари, чим скористалися автори рекламного плакату, застосувавши % замість української літери І через їхню графічну схожість: «*Щасливий У%кенд*». У назві магазину *Диск%нт* цей знак вживається замість букви О.

У графодеривації також використовуються засоби синграфеміки, зокрема шрифтизація та колоризація. Наприклад, при написанні логотипу української творчої групи «СвоєріднеКоло» виділяється червоним кольором *–рідне–*, що створює цікаву гру слів і понять: своє, рідне, коло та своєрідне [особливе] коло.

Дедалі частіше об'єктом графіксації в кириличних системах письма стають іншомовні слова, оформленні латинською графікою. Потрапляючи в українську мову запозичення можуть швидко асимілюватися й активно використовуватися носіями мови – і як готова одиниця, і як база для створення різноманітних похідних, у тому числі й поліграфіксатів. Поліграфіксація – це «створення новотворів за допомогою графічних засобів різних мов». Похідні, отримані шляхом поліграфіксації, мають неоднорідне графічне оформлення: частина такого деривата передається латинською, частина – кириличною графікою. Наприклад: назви телевізійних передач *Чистопев*, *Infoшок*, магазин зоотоварів *Зоологія*, модельне агентство "*Це-models*", пункт харчування «*Мазох-café*».

Ще одним із виявів графічної гри у сфері торгівлі та реклами є спосіб піктографіксації (інша назва цього явища – «креолізація») – поєднання в написанні слова графічних та піктографічних, іконічних, елементів. Зазвичай в основі творення піктографодеривата лежать асоціативні паралелі щодо схожості літер із окремими реаліями дійсності. Не менш поширеними є смайлографіксати – новотвори з таким графічним елементом, як смайлик. Він може використовуватися замість літери О як позитивний емоційний маркер (наприклад, у назвах телепередачі «*Підйом*» та магазину автотоварів «*Автомаг*»). Нерідко всередину букви О вмальовується якесь зображення, що надає слову не тільки власне лексичного значення, але й подає певне емоційне спрямування (як, наприклад, сердечко в букві О на товарах фірми «Фрекен Бок») або додаткову інформацію про заклад, фірму тощо, яка не міститься у самій назві (зірка, вписана в коло (сервісний центр «*Патрон-сервіс*»).

Отже, можна з точністю говорити про те, що семантико-стилістичні можливості графіксатів надзвичайно великі, оскільки значна частина таких неолексем уже ввійшла в активний мовний обіг. Головними продуцентами творення графіксатів є насамперед Інтернет-спілкування, реклама, торговельно-розважальна галузь. Саме в цих сферах і виникають okazaціоналізми з яскравими конотативними, емоційними значеннями, що досягається завдяки вільній грі зі словом та найрізноманітнішими графічними елементами, у тому числі й малюнковими зображеннями. Поширення графодеривації пояснюється комунікативно-прагматичними настановами неологічних метатекстів: незвичність, яскравість, візуальна привабливість, лаконічність привертають увагу потенційних покупців, клієнтів, користувачів тощо.

Бережна Ксенія,

м. Миколаїв, rodiof2015@gmail.com

РОЛЬ МІКРООБРАЗІВ І МОТИВІВ У МІФОПОЕТИЧНІЙ СИСТЕМІ РОМАНУ ДАРИ КОРНІЙ

«ЩОДЕННИК МАВКИ»

(науковий керівник – к. філол. н., доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Родіонова І.)

Мікрообраз – це найменша елементарна художня величина як вихід на одиниця виміру образного художнього мислення, в якій художньо зображено маленьку частинку буття. Він може виражатися як одним словом, так і декількома реченнями.

Функцію увиразнення змісту у романі «Щоденник Мавки» виконують створені Дарою Корній мікрообрази, до яких можна віднести імена головних героїв, кольоримодягу, образи неба, річки, вітру, дуба, саду, хати.

«Щоденник Мавки» вражає красою мрії, глибиною думки, музикою мови. Дара Корній відкриває чари природи у шумах і тінях лісових, у веселкових барвах квітів, у зітханні вітру, гомоні весняної ночі.

Головна героїня пише щоденник з історій-притч, історій-легенд і однієї наскрізної історії, яка водночас і є притчею, і легендою.

Персонажі в романі Дари Корній відкриваються по-новому. З теплої казки – в обпечені холодом будні: вірна віддана дружина враз стає жінкою, що міняє чоловіків як навіть не рукавички, а панчохи. Одружений зі своєю музою художник після розлучення тікає від світу у самотність, і віддається творчості. Успішна, але бездітна жінка, відпустивши чоловіка до іншої, яка народила йому дитину, перетворюється на алкоголіку-бомжуху. Заможний чоловік за допомогою найманця-ловеласа і непристойно великих грошей марно намагається купити любов тієї, у яку закохався.

У романі «Щоденник Мавки» є два центральних міфологічних мікрообрази Чугайстер та Мавка. В образі Чугайстра постають усі ті чоловіки, які спричиняли біль Мавкам. На Бойківщині його називають просто Дідом, а на Закарпатті – Ночником. У міфологічному словнику зазначено, що на Рахівщині Чугайстринові дали ім'я Гай. Походження назви Чугайстер достеменно не зрозуміле. Сучасні дослідники пов'язують це слово з чугою, чуганею (верхнім одягом), з гайстром-лелекою або навіть зі сторожовими козацькими вежами, що їх називали чугами та природним ривчаком у камені – чугилом.

За міфологічним словником: «Чугайстер – це фантастичний образ в українській міфології. Чугайстер веселий, життєрадісний, оброслий чорною або білою шерстю лісовик із блакитними очима. Він танцює, співає, полює на мавок, які заманюють молодих лісорубів та пастухів у нетрі й гублять їх».

Проти Чугайстра, як і проти всіляких потойбічних «прибульців», використовували сокиру – як оберіг. Маючи її, цього міфічного велетня можна втримати двома мізинними пальцями й випитати про майбутнє.

У романі Дари Корній знаходимо такий опис Чугайстрів: «...клятізвabники, вбивці...», «...очі кожного з них, то наче відчинені двері в пекло, вхід до раю з темного боку...», «Здебільшого це двоголові створіння, і та голова, що нижче пупця, завжди керує верхньою».

У міфологічному образі Мавки постає Магдалена Вишневецька. За міфологічним словником: «Мавка – це казкова лісова істота в образі гарної оголеної дівчини з довгим розпущеним волоссям; лісова німфа». Традиційно вважають, що мавки живуть у лісах. У Галичині місцем поселення мавок вважають Карпати. Вони часто постають у вигляді молодих красивих дівчат, що танцями і співом заманюють хлопців у ліс. У гуцулів мавки мають миловидне кругле лице, довгі коси, завжди затишні квітами. Одяг тонкий та прозорий, спереду мають вигляд дівчат, а насправді немає в них ні тіла, ані душі. Через те немає в них і тіні, а коли бігають по траві, то вона під їхніми ногами не хитається. Залишають сліди босих дитячих ніг, люблять гри, танці, особливо «на молодіку». Місця, де вони справляють забави, витопані – галявини серед лісу («ігровища»).

Нерідко мавки допомагають людям, доглядають худобу на полонині, охороняють її від дикого звіра і т. п.. У загальній характеристиці цих істот гуцульської міфології, трактуванні їх взаємин з людьми переважають позитивні риси. На основі матеріалу давнішого походження простежується певна відмінність уявлень про мавок («нявок») і «лісних» («лісовок»). Перші представлені в особливо опоетизованому світлі. Цестрункі, круглолиці, веселі і лагідної вдачі лісові красуні з довгими кучерями.

І. Вагілевич порівнював їх з українськими русалками і татрянськими «дивожонами», відзначаючи при цьому, що, на відміну від них, гуцульські мавки не є небезпечними для людей, а, навпаки, служать їм, доглядають і охороняють стадо, садять дерева, засівають різноманітні рослини в горах. Очевидно, що мавки вважалися добрими, і на основі вірувань у цих лісових богинь в давнину склався їх окремий культ, залишки якого дійшли до нового часу в формі відзначення на Гуцульщині спеціального свята «нявок» – «розигри». Але в деяких регіонах є і інша думка стосовно мавок. Там вони є в якійсь мірі навіть підступними істотами. Людей, особливо молодих хлопців, чоловіків, приваблюють до себе співом, покликами, прибраним виглядом коханих. Таких, що пішли за ними, можуть завести у безвість або висушити любовцями.

Мавка, Дари Корній – це «дитина вітру, дитина волі, дитина любові, дитина життя вічного», «душа мамиверби». У Магдалени з'явилася звичка карати всіх тих Чугайстрів, які спричинили біль Мавкам. Спочатку це було заради помсти, а потім з нудьги, суму. Магдалена хотіла себе відчувати не просто сильною жінкою, а живою, потрібною.

Козак-Мамай у романі постає перед нами в міфологічній іпостасі «Чугайстра». Він боягуз, не зміг нічого зробити, щоб втримати жінку, яку кохає. Залишився на самоті, три роки страждав і кохав. Щоразу він посміхався, як згадував про неї «Красива, справжня, впевнена в собі. Навіть більше – трохи

самовпевнена. Вишукановбрана і без обручки». Він полюбляв дивитися на жіночі руки, у кожній вони були особливі, мов крила у птахів. «Магдаленині – то крила підбитої чайки. Ніжні, трепетні. Чайки, яка найдужче у світі любить літати. Хтось колись поламав їй крила, інший хтось пообіцяв, що допоможе, складе правильно і вона знову літатиме».

Магдалена Вишневецька, котра постає в образі «Мавки» звинувачує його у тому, щовін, як всіті «чугайстри» користуються «мавками». Не зважаючи на те, що вона пішла йому назустріч, вона кинула заради нього все і приїхала до нього, щоб бути разом. Проявивши себе, як сильна, мудра жінка.

У полі зору письменниці – жіноча доля, питання жіночого самовизначення, самооцінки, ставлення до праці й суспільної діяльності. Центральний жіночий характер – це людина цілісна, благородна, моральна, вперта, готова йти проти обставин, проти середовища, готова боротися за свої переконання. Як правило, це ідеалістка, віддана народницьким ідеалам. Чоловіки в романах Дари Корній, як правило, герої негативні. Це або самодури, тирани, або інший варіант – «лицеміри».

Образ Магдалени захоплює, насамперед, тим, що її мужність була зумовлена високим ідеалом, її наполегливість на шляху до поставленої мети була духовною потребою, прагненням волі як необхідного елементу гідного й щасливого життя. Не так часто зустрічаються постаті, у яких сила поєднується зі справжніми цінностями. Мабуть, Магдалена приваблює й зачаровує читачів не лише силою своєї особистості, а й духовністю своїх переконань, моральною красою. Магдалена може слугувати прикладом і сучасному жіноцтву, прикладом поєднання краси внутрішньої та зовнішньої із незламною вдачею, із прагненням домогтися справедливості.

Пейзажні замальовки і ліричні відступи привертають не пишнотою фарб, а глибиною психологічного омотивування, зображення ідей, почуттів, думок, певних дій тощо.

Дара Корній вдало малює мікрообраз природи: «Висока круча над Дніпром, лагідна вода, стара занедбана хата підстріхою, а поруч дубок росте, трава гомонить, птахи співають». Світ для головної героїні є надзвичайно важливим, адже вона постає продовженням природи: «Я люблю роздивлятися, як сонечко яснесвоїми ніжними пальчиками заплітає щоранку пишні коси днині, а на ніч розплітає їх, вкладаючи днину спати на шовковисті багрянні перини. Люблю батечка-місяця і його милі танці у високості, танці з зірками та поміж зірок. То незбагненно – засинати під хори тих небесних створінь. Я люблю квіти, бо вони такі вигадливі розповідальники. Люблю птаство, крилатих вісників добрих та справедливих новин. Люблю звірів у лісі, бо кожен з них має свою історію – дивну та завжди цікаву. Люблю трави – оті, смарагдово-шовкові, які вчать мене дорожити життям. Люблю ранкову росу, яка запалюється вранці від сонця барвистою веселкою. Люблю небесні та лісові хори. О, світоноку мій великий, я так тебе люблю!».

Особливе місце в структурі прози посідає символ. Літературний символ письменника – це реалізація авторської ідеї, багатовимірність якої врівноважується конкретністю зображеного. Естетичною функцією символу в романі «Щоденник Мавки» є янгол Магдалени: «Мамай на картині сидить під зеленим дубом. Так багато смарагдового – земля, повітря і навіть небо зеленкувате. Її Мамай. Її янгол з крилами».

У міфологічному словнику образ «ангела» трактується як «символ безтілесних духів, безсмертних за благодаттю Бога; творіння із нічого за Господню волю; служителів Першого Світа, Вищого Сіяння; розумних, безпристрасних вісників волі Творця; чистих, крилатих, невидимих істот-помічників Бога та людини; добрих і злих, охоронців і спокусників людини; відданих Богові та людині, що не полишають її протягом земного життя, у мить смерті та після неї; істот, які допомагають християнам у справі спасіння; молитовників, заступників перед Богом; посередників між людьми та Отцем Небесним. Ангели – це духи, тобто істоти безтілесні, обдаровані розумом, волею і почуттями; за своїм розумом та своєю міццю і могутністю вони досконаліші від людини».

Янголи – реальні духовні істоти, які мають особистість, розум, волю та силу. Вони належать надчуттєвому світу і вільні від обмежувальних законів нашого фізичного буття. Вони перебувають поза часом та простором, тобто можуть бути видимими або невидимими для людини.

Вивчення символіки класичного мистецтва набуває особливої ваги в нинішній період осмислення Україною своєї культурної спадщини. Адже ця символіка в образно-художній формі відбиває світоглядні уявлення народу про космологічні, зокрема, просторово-часові параметри традиційної «картини світу». Саме в

символічній образності виявляється «ідіоматичність» художньої мови національної культури, що робить її несхожою на інші.

«Щоденник Мавки» є яскравим зразком сучасної української фентезійної літератури, в якому авторка вдало поєднує елементи сучасної української літературної традиції, фантастичних творів та язичницької міфології. Це роман про людей і для людей, котрі хочуть віднайти гармонію, спокій та умиротворення власної душі, знайти своє покликання у ворожому, сучасному суспільстві.

Отже, міфопоетика роману «Щоденник Мавки» комбінаторного характеру: основний асоціативний функціонал тут становить узятя за ключову фольклорно-міфологічна модель (образ мавки, її природа і способіснування), що сприймається переважнокрізь призму авторської літературної інтерпретації (в «Лісовій пісні» ЛесіУкраїнки) як уже стереотипної в українському культурному просторі, і вписана в систему допоміжних у романі і в різний спосіб переосмислених традиційних структур (Марії Магдалени, козака Мамая та ін.) і поведінкових соціальних настанов (зокрема: «народжені крилатими і – для плазування», «сильна жінка – слабкий чоловік»). Важливо, щоподібна до вказаної міфопоетична комбінаторність властива українській містичній любовній романістиці ХХІ ст.

Боденко Оксана,

м. Миколаїв, ruskulis_lilya@ukr.net

(науковий керівник – д. пед н., доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Рускуліс Л.В.)

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ

У тезах розкрито проблеми формування фонетичної субкомпетентності в закладах середньої освіти та закладах вищої освіти; проаналізовано фонетичні основи навчання фонетики в компаративному аспекті.

Ключові слова: фонетика, фонетична субкомпетентність, мовна культура.

Фонетика – одна з систем загальної структури мови, платформа для вивчення граматики й лексики.

Теоретичні основи фонетики є предметом дослідження багатьох науковців (І. Білодід, М. Жовтобрюх, Н. Тоцька, Ф. де Соссюр, І. Бодуен де Куртене та ін.). Фонетична субкомпетентність передбачає оволодіння фонетичною системою української мови, а також історичними етапами розвитку її, знання діалектних особливостей та засобів фоностилістики.

Мовний компонент фонетичної субкомпетентності – знання фонетичної системи сучасної української мови, історичних етапів розвитку її, діалектних особливостей, засобів фоностилістики [5, с. 287].

Основа формування фонетичної субкомпетентності базується на отриманих знаннях із фонетики в шкільному курсі мови. Учні засвоюють такі поняття як фонетика, графіка, орфоепія та орфографія; звуки мови й звуки мовлення (голосні, приголосні; приголосні тверді й м'які, дзвінкі й глухі); склад, наголос; орфоепічна помилка, орфограма; правила вимови звуків, що позначені літерами г і ґ; позначення звуків мовлення на письмі (абетка, співвідношення звуків і букв); вимови наголошених і ненаголошених голосних; вимови приголосних звуків (уподібнення приголосних, вимова і правопис префіксів; спрощення в групах приголосних); найпоширеніші випадки чергування голосних і приголосних; основні правила переносу слів; правила вживання знака м'якшення й апострофа; мовний матеріал із використанням орфоепічного й орфографічного словників [7].

У вищих закладах освіти студенти більш детально вивчають фонетичні одиниці: сегментні (фонема, склад, звук) та суперсегментні (наголос, інтонація).

Студенти досліджують звук у фізичному, фізіологічному й лінгвістичному аспектах, які водночас доповнюють один одного; переконуються в тому, що акустична природа мовного звука є фізичним явищем. Оскільки мовний звук є результатом діяльності мовленнєвих органів людини, його також досліджено з анатомо-фізіологічного погляду, що має на меті проаналізувати ступінь і характер участі мовних органів (активних чи

пасивних) у процесі творення звуків. Фізичний і анатомофізіологічний аспекти тісно взаємопов'язані, оскільки саме «артикуляцією визначаються акустичні характеристики звука» [3, с. 84] – ці компоненти слід урахувати в процесі формування фонетичної субкомпетентності майбутніх учителів української мови.

Співвідношення фізичних властивостей звуків із їхніми функційними властивостями визначають провідну роль лінгвістичного (функційного, фонологічного, соціального) аспекту звука мови.

О. Караман, зауважує, що «одне й те ж слово кожен вимовляє по-своєму, проте значення слова, а отже, і кожна його складова частина сприймається однаково, незалежно від того, хто і як його вимовляє» [4, с. 23], таким чином, дотримується думки, що функційний бік лінгвістичного аспекту є найголовнішим у вивченні звуків. Деякі вчені, зокрема Б. Кулик та М. Жовтобрюх беруть до уваги соціальний бік лінгвістичного аспекту, вважаючи, що послуговування звуком із метою обміну інформацією визначає його суспільний характер.

Студенти уперше з'ясовують, що соціальну функцію звуків вивчає фонологія, основною одиницею якої є фонема, вивчають її головні ознаки, а також установлюють відмінність між звуком і фонемою.

У мовній площині фонетичної субкомпетентності студенти засвоюють поняття «фонетичний склад», що не пов'язаний зі значеннєвими одиницями, а в основі його виокремлення й усвідомлення – фонетичні характеристики [5, с. 71]; аналізують склад у фонетичному (акустичному, анатомо-фізіологічному), фонологічному й історичному аспектах, що дає змогу розглядати його з різних боків. Зокрема, із фонетичного погляду склад – форма організації звуків, а фонологічний склад – форма організації фонем.

Вивчаючи суперсегментне явище фонетичної системи української мови, а саме наголос, студенти засвоюють такі його різновиди: словесний (виділення складу за способом фонетичної реалізації, за фіксованістю місця у слові, за рухливістю під час словотворення), синтагматичний, чи тактовий, – виділення найбільш значущого слова в синтагмі; фразовий як виділення нової інформації, представленій в реченні певною синтагмою, що зреалізована на останньому слові, накладаючись на словесний наголос; логічний, який призначений для підкреслення найбільш важливого у відповідній мовній ситуації слова в реченні; емоційний (як варіант логічного), що надає виділеному логічним наголосом слову емоційності й експресивності. Наголос – це предмет засвоєння не тільки фонетики, а й морфології, тому студенти засвоюють терміни: кореневий, префіксальний, суфіксальний і флексивний наголос, а здійснюючи акцентуаційний розбір слова – надосновний і флексивний [2, с. 7].

Усі ці теоретичні знання та практична робота допоможуть майбутнім учителям української мови переконатися в тому, що наголос є невід'ємною частиною інтонаційної мовної системи, адже проблема з наголосом є актуальною в наш час.

Не менш важливим аспектом формування фонетичної субкомпетентності є інтонація. На думку науковців (А. Багмут, І. Борисюк, Г. Олійник), визначаємо інтонацію як «сукупність суперсегментних показників мовленнєвого потоку: наголосу (фразового та словесного), мелодики й тону, ритму, інтенсивності, тембру, паузації, – що перебуває в нерозривній єдності зі звуковим рівнем усного мовлення, служить засобом прискорення інформаційного обміну, носієм впливовості та стратегічності комунікації» [1, с. 21]. Важливим компонентом інтонації є мелодійність (мелодика) – підвищення й зниження основного тону голосу. Виконуючи комунікативну функцію, вона є засобом передавання думок і почуттів, від якої залежать логічна, емоційна, стилістична й ін. Інтонація забезпечує структурну цілісність мовленнєвого висловлювання.

Отже, високим рівнем сформованості фонетичної субкомпетентності є дотримання орфоепічних норм. Мовна культура має стати орієнтиром для інтелектуального зростання студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Багмут А. Й., Борисюк І. В., Олійник Г. П. Інтонація як засіб мовної комунікації: монографія. К.: Наук. думка, 1980. 244 с.
2. Винницький М. В. Наголос у сучасній українській мові. К: Рад. шк., 1984. 160 с.
3. Зиндер Л. Р. Общая фонетика: учебн. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высшая шк., 1979. 312 с.
4. Караман О. В. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 / Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1994. 191 с.

5. Рускуліс Л. Методологічна сутність категорії «лінгвістична компетентність» у сучасному освітньому просторі. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. № 1 (60), лютий. С. 228–232.
6. Сучасна українська літературна мова: підручник / за ред. А. П. Грищенка. 2-ге вид. перероб. і допов. К. : Вища шк., 1997. 493 с.
7. Українська мова 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyosvita/navchalniprogrami/navchalni-programi-5-9-klas>.

Вавдійчук Вікторія

м. Київ, viktoria3vvv@gmail.com

ЗАСТАРІЛА ЛЕКСИКА В ПОВІСТІ І. ФРАНКА “ЗАХАР БЕРКУТ”

Лексика української літературної мови в процесі історичного розвитку змінюється, збагачується та вдосконалюється. Це пов'язано з дією як внутрішньомовних, так і позамовних чинників. Йдеться передусім про урізноманітнення словотворчих засобів, ширшим стилістичним використанням слів, систематизацією лексичних, граматичних зв'язків та відношеннями між словами.

Лексика – це той головний і необхідний матеріал, яким кожен щодня користується в писемному та усному мовленні. Словами не лише позначаються явища, процеси, поняття, але й виражається ставлення до людини, її оцінка. Уся лексика сучасної української літературної мови поділяється на дві групи: активну й пасивну. До пасивної лексики належать застарілі слова (історизми та архаїзми), до активної – слова, часто використовувані в повсякденному спілкуванні, їхні значення відомі всім носіям мови однаково. Архаїзми та історизми надають мові стилістичного забарвлення, певного колориту старовини та реалістичності зображуваних історичних подій.

Питаннями становлення і розвитку застарілих слів займалося не одне покоління науковців, зокрема слід виокремити роботи: Л. А. Булаховського, М. А. Жовтобрюха та ін. [1; 4].

Мета роботи — дослідити слова-архаїзми та слова-історизми в історичній повісті Івана Франка «Захар Беркут».

У повісті «Захар Беркут» І. Франка наявна значна кількість слів застарілої лексики. Причиною цього є передусім написання повісті у XIX столітті. За цей період словниковий склад змінювався, поповнювався, удосконалювався. Одні слова архаїзувалися, перейшли з активної лексики до пасивної або й зовсім зникли із суспільного вжитку.

Історизми — це слова, вживані для позначення предметів, явищ і понять, які вийшли з ужитку, припинили своє існування у зв'язку з соціально-побутовими і суспільно-політичними змінами. На прикладі історизмів особливо виразно засвідчується вплив позамовних суспільних чинників на функціонування різних семантичних груп словникового складу української мови» [4].

Найчастіше історизми — засоби називання реалій історичного минулого. Тут можна виділити такі лексичні групи: військова (батальна), суспільно-політична та побутова лексика. Найбільш чисельною в аналізованому нами творі є військова лексика. До історичної військової лексики належать назви баталізмів, що позначають у творі зброю. Із назв на позначення холодної зброї вживаються такі лексеми: *ратище* «спис» [СУМ, VIII, 454] («...вирядили з власної волі цілий відділ пасемців з луками й ратищами для помочі зібраним боярам» [5, с. 320]), *рогатина* «холодна зброя у вигляді ножа, насадженого на довгий дерев'яний держак» [СУМ, VIII, 590] («Не диво, отже, що Тугар зі своїми гістми вибирався на лови, мов на війну, з запасом стріл і рогатин зі слугами й запасами живності...») [5, с. 319].

У творі вжито кілька слів-історизмів для позначення узагальненої назви військовиків: *вояк* «рядовий військовослужбовець в армії» [СУМ, I, 747] («...чинячи при якій-такій обороні зовсім непрохідною для ворожих вояків») [5, с. 351], *дружина* «збройний загін, що становив постійну військову силу князя і брав участь в управлінні князівством» [СУМ, II, 424] («Мовчки пробиралася ловецька дружина непрохідними нетрями, дебрями й ломами

без стежки, без ніяких відних знаків у тьмавій гущавині») [5, с. 322].

Крім цього, у творі вжито історизми, що належать до суспільно-політичної, економічної та побутової лексики, такі як: *боярин, князь, смерд, хоругвов, данина, ковпак, сагайдак, стрій* та ін.

Архаїзми — це слова, «що називають такі предмети чи поняття, які самі по собі аж ніяк не застаріли, але для позначення яких тепер користуються іншими словами» [5]. Від історизмів архаїзми різняться тим, що мають синоніми у сучасній мові. Кількісно меншою є група архаїзмів у повісті І.Франка «Захар Беркут». Ми скерували своє дослідження на вивчення архаїзмів за частиномовною належністю.

З-поміж власне лексичних архаїзмів було віднайдені такі частини мови: іменники *перст* «палець руки» [СУМ, VI, 333], *уста* «губи, рот» [СУМ, IX, 494] («*І вона взяла Максима за руку і гаряче прилипла устами до його уст*») [6, с.345], *рамено* «плече» [СУМ, VIII, 446] («*Тільки Захар гордо й радісно випростувався, а далі з простертими раменами наблизився до Мирослави.*») [6, с. 410].

Архаїзми-дієслова: *пристати* «погодитися (згодитися, домовитися, умовитися)», («*Вся громада гнівна на тебе за те, що ти присвоюєш собі громадський ліс і полонину, не спитавши навіть громади, чи схоче вона на те пристати чи ні.*») [6, с. 335].

Архаїзми-прикметники: *дорічне* «щорічне», («*Здавалось йому, немов нині їх дорічне свято "Сторожа", і вся громада зібрана довкола каменя при вході тухольської тіснини: дівчата з вінками, молодці з музикою, всі в празничних чистих строях.*») [6, с. 405].

Архаїзми-займенники: *тот* «тота, тоте, той» [СУМ, X, 212] («*Тухольці вірили, що тота липа — дар їх споконвічного добродія, царя велетнів, який засадив її власноручно на тухольській долині на знак своєї перемоги над Мораною.*») [6, с. 345].

Отже, застарілі слова є компонентом мови, що володіють значними стилістичними можливостями. Наявність застарілих слів у художньому творі, взаємодія та співвіднесеність їх з іншими словами є виявом стилістичного функціонування застарілої лексики в контексті творів письменників.

Використання застарілих слів надає контексту мовленнєвої стилістичної забарвленості; емоційно впливає на читача, що є одним з головних завдань автора. Збагачення смислової та емоційно-експресивної мови історичної прози, підсилення її виразності пов'язане передовсім з уживанням у ній застарілих слів (історизмів та архаїзмів). По-перше, використання цих слів є продовженням традицій і художнього досвіду класичної української літератури, по-друге, застаріла лексика збагачує словниковий склад української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булаховський Л.А. Курс русского литературного языка. Т.1 1952. 447 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/bulahovsky_kurs-russkogo-literaturnogo-yazyka_t1_1952/fs,1/ (дата звернення: 25.05.2019)
2. Бойко Н.І. Типи лексичної експресивності в українській літературній мові // Мовознавство. 2002. № 2-3. URL: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjEnv-PsrbiAhUnmYsKHUZ-C9gQFjABegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ffirbis-nbu.gov.ua%2Fcgi-bin%2Ffirbis_nbuv%2Fcgirbis_64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DUJR%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2FNchnpu_10_2014_11_3.pdf&usq=AOvVaw0MsFibYkXY0GmPtoBQFze8 (дата звернення: 11.05.2019)
3. Дятчук В.В., Пуствовіт Л.О. Семантична структура і функціонування лексики української літературної мови. К.: Наукова думка, 1983. 156 с URL: https://books.google.com.ua/books/download/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0.ris?id=2pG6HAAACAAJ&hl=uk&output=ris (дата звернення: 25.05.2019)
4. Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови: [у 2 ч.] / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. Київ: Рад. шк., 1965. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000852> (дата звернення: 22.05.2019)
5. 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 шк., 2002. 439 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk649258.pdf> (дата звернення: 25.05.2019)

СИСТЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно орієнтуватись і комфортно почуватись у країні, мова якої вивчається.

У зв'язку з цим, актуальною стає позиція, за якої здатність зрозуміти представника іншої культури залежить не тільки від коректного використання мовних одиниць, але й від особливих умінь розуміти норми його культури, у тому числі мовленнєвої поведінки.

За Державним стандартом початкової освіти, метою вивчення іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань та навичок, оволодіння уміньми та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм.

Загальновідомо, що оволодіння мовленнєвими навичками створює достатню психологічну базу для формування мовних умінь, без того, щоб спеціально й досить довго тренувати учнів у вживанні даних граматичних явищ у мовних вправах, спрямованих на створення мовних граматичних навичок.

Характер навички визначає значною мірою й характер вправ: мовленнєві навички здобуваються у мовленнєвих, не ситуативних, немовних вправах, тоді як мовні граматичні навички можуть успішно формуватися переважно в ситуативних мовних вправах. Ототожнення мовних граматичних навичок знайшло своє відбиття, наприклад, у методичній концепції В. С. Цетлін.

У граматичній навичці можна виділити складові :

- 1) вибір структури, адекватної мовному задуму мовця (у даній ситуації);
- 2) оформлення мовних одиниць, якими заповнюється структура відповідно до норм даної мови й певним тимчасовим параметром;
- 3) оцінка правильності й адекватності цих дій.

Як відомо, граматичні навички відрізняються один від одного настільки, наскільки різні самі види мовленнєвої комунікації (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

У цей час у педагогів, психологів і методистів відсутня єдина думка про роль і місце граматики в навчанні іноземної мови. Окремі автори вважають, що формування граматичних навичок - одне із слабких місць у навчанні іноземної мови у школі.

Граматиці, як таковій, у школі не навчаються взагалі, а граматичні навички формуються на інтуїтивній, несвідомій основі. У цьому й вбачається одна із основних причин "слабких місць" у процесі їхнього формування, коли учні як би вживають у мовленні мовні структури, але не усвідомлюють їхньої граматичної інформації.

Отже, не завжди точно розуміють їхнє значення, не опановують уміньми самостійно конструювати речення за граматичними зразками.

Сучасний зміст освіти потребує вдосконалення методів і форм організації навчального процесу. Ідеї, закладені в нових програмах, передбачають активізацію розумової діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності, творчих здібностей. Усе це можливо за умови застосування сучасних новітніх технологій на уроках англійської мови[1].

Метою дослідження є визначення, аналіз та дослідження ефективності використання прийомів навчання у підручниках з англійської мови у початковій школі.

Завдання дослідження:

- 1) вивчити психолого - педагогічну літературу з теми для того, щоб виявити психофізіологічні

особливості учнів початкових класів у процесі читання на уроках англійської мови;
2) охарактеризувати методи та прийоми навчання англійської мови у початковій школі;
3) визначити етапи організації навчання граматики та їх реалізацію в шкільній практиці;
4) вивчити труднощі, які виникають в учнів у процесі навчання граматики на уроках англійської мови.

Одиницею навчання граматики є граматична структура. Сприймаючи граматичну форму, ми розпізнаємо ті чи інші ознаки, що сигналізують про дану структуру: їх називають граматичними сигналами, а структуру, відповідно, розглядають як механізм сигналів, що служать для передачі певних значень.

Так, наприклад, наявність у реченні дієслова *to be* та основного дієслова із закінченням *-ing* сигналізує про структуру *Continuous Tense*, яка означає дію що відбувається в певний момент.

ГС має три складові:

- *форму* (як утворена ГС),
- *значення* (що означає дана ГС),
- *прагматику* (коли і чому вживається).

Цілком очевидно, що для правильного розуміння та вживання певної ГС слід мати на увазі всі три її складові. При ознайомленні учнів з новою ГС слід перш за все звернути увагу на функцію цієї ГС, а форма має засвоюватись у нерозривній єдності з функцією.

Формування граматичних навичок відбувається на перших чотирьох рівнях.

ГС різних рівнів можна зобразити різними способами:

- за допомогою вербальних правил (описових і правил-інструкцій);
- моделей-схем
- мовленнєвих зразків.

Описові правила мають констатуючий характер і формулюються у такий спосіб: ...формується за допомогою..., вживається в таких випадках...

Правила-інструкції мають динамічний характер і є інструкціями до дії.

Наприклад: Щоб запитати, чи дія відбувається регулярно (*Present Simple*) поставте на перше місце такі форми допоміжного дієслова: *does* – для 3-ої особи однини, *do* – для всіх інших осіб однини і множини; на друге – підмет, на третє – першу форму смислового дієслова, а потім інші члени речення.

Модель-схема ГС спеціального запитання у *Present Simple* (рівень фрази)

Where do you live?

Зразок мовлення – це типова одиниця мовлення, що служить опорою для утворення за аналогією інших одиниць мовлення, які мають таку саму структуру.

Зразок мовлення рівня словоформи: *books s, bags z, brushes iz*.

Зразок мовлення рівня словосполучення: *on the chair, under the chair*

Зразок мовлення рівня фрази: *Pete is writing a letter.*

Психофізіологічною основою граматичних навичок є система фразових стереотипів – внутрішніх психічних сполучальних схем речень. У процесі оволодіння рідною мовою ці стереотипи формуються підсвідомо, завдяки існуванню природного оточення.

Під час навчання англійської мови необхідно спеціально організовувати мовлення учнів у такий спосіб, щоб забезпечувати повторюваність одних і тих самих граматичних структур протягом обмеженого періоду часу, внаслідок чого сформуються іншомовні фразові стереотипи.

Учні, які починають вивчати англійську мову, вже засвоїли систему граматичних навичок рідної мови. Вона може слугувати як опорою у процесі засвоєння граматики англійської мови, так і загальмовувати його. Учитель. Який буде пояснювати певне граматичне явище, повинен усвідомлювати, як воно співвідноситься з рідною мовою учнів.

Труднощі граматики англійської мови класифікують основуючись на типах відповідностей і невідповідностей граматичних явищ у рідній та іноземній мовах:

- 1) із певною відповідністю за значенням і способом утворення (*Future Simple*);

2) із відповідністю за значенням, але невідповідністю за способом утворення (присвійний займенник «свій»);

3) із не збіганням кількості значень і способу утворення (теперішній час – Present Simple and Continuous);

4) відсутні в рідній мові (артиклі, фіксований порядок слів)[2].

Труднощі засвоєння граматичного матеріалу пов'язані також із характерними ознаками та структурою явища. Вони залежать від кількості і складності розумових операцій, необхідних для використання цього явища у мовленні.

У зв'язку з цим, доцільно поступово залучати матеріал, який зумовлює труднощі і так само долати їх.

Етап ознайомлення з новою ГС.

Мета – продемонструвати нову ГС, її функцію і форму.

Мовлення за своєю природою ситуативне, тому нову ГС слід вводити в типових ситуаціях мовлення. З цією метою можна використовувати реальні та уявні ситуації, створені різними засобами – за допомогою вербального опису, ілюстративного, предметного або дійового унаочнення.

Введення нової ГС можна здійснювати двома методами – *дедуктивним* (спочатку вводиться граматичне правило, а потім – приклади) та *індуктивним* (учні самостійно виводять правило на основі аналізу кількох прикладів).

Введення ГС дедуктивним методом бажане у разі, якщо студенти мають труднощі з мовним аналізом та узагальненням, а також якщо правило занадто складне. Найкращі результати дає комбінація дедуктивного та індуктивного способів. Перевага використання індуктивного підходу полягає в тому, що учитель має змогу побачити, що знають учні про дану ГС.

Зміст етапу:

1. Демонстрація вчителем нової ГС в ситуації – пояснення функції нової ГС.

2. Перевірка розуміння значення нової ГС (відповіді на запитання вчителя).

3. Демонстрація графічної форми нової ГС (пояснення правил утворення, особливостей вимови, інтонуювання тощо).

4. Фонетичне опрацювання нової ГС (вправи в імітації).

Етап автоматизації дій з новою ГС на рівні фрази

Мета – навчити учнів вживати нову ГС на рівні фрази.

Зміст етапу:

Виконання рецептивно-репродуктивних умовно-мовленнєвих вправ:

Імітація ГС. Підстановка до ГС. Трансформація ГС. Завершення ГС. Розширення ГС.

Відповіді на запитання. Самостійне вживання нової ГС.

Етап автоматизації дій учнів з новою ГС на рівні понадфразової єдності.

Мета - навчити учнів вживати нову ГС в коротких висловлюваннях монологічного і діалогічного характеру.

Зміст етапу:

Виконання рецептивно-репродуктивних умовно-мовленнєвих вправ:

- на об'єднання зразків мовлення у мікромонологі;

- на об'єднання зразків мовлення у мікродіалогі.

Репродуктивні граматичні вправи можна класифікувати за такими групами:

1) Вправи, які виконують під час ознайомлення з граматичним явищем або відразу після нього. Їх виконують під безпосереднім контролем учителя, переважно у фронтальному режимі, із значною кількістю хороших повторювань.

2) Вправи, для яких характерне послаблення контролюючої ролі вчителя. Під час їх виконання змінюються режими роботи: учні працюють у парах, у малих групах при вибіркового контролю вчителя.

3) Вправи, які підпорядковано розвитку різних видів мовленнєвої діяльності.

У програмах з іноземних мов та підручниках визначено ті граматичні явища, якими повинні оволодіти учні на певному етапі навчання. Забезпечити їх повторюваність у мовленні учнів повинен учитель, від його

майстерності і вдумливого планування послідовності вправ, уміння правильно організувати ці вправи залежить успіх формування граматичних навичок учнів.

Таким чином, у сучасних навчальних матеріалах подано недостатню кількість граматичних вправ, водночас відсутня їхня чітка система. Тому вчителів необхідно самостійно розробляти граматичні вправи, спираючись на існуючі навчальні та методичні посібники.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2006. 200 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / кол. авторів під кер. С.Ю.Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. К.: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
4. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2005. 208 с.

Величко Світлана

м. Кропивницький, svitlanaveli4ko@gmail.com

ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ РОМАНІВ МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ «ВІЧНИК», «СВІТОВАН»

Однією із найвиразніших особливостей сучасної літератури є її інтертекстуальність. У наукових працях М.Бахтіна, теоретичних обґрунтуваннях Ю.Крістевої, Р.Барта доведено, що кожен літературний твір постмодерністської (сучасної) літератури можна сприймати як частину міжтекстового виміру, зв'язок художніх творів, культур, дискурсів. Юлією Крістевою в науковий обіг було введено термін «інтертекстуальність», запропоновано поняття інтертексту, а у працях Михайла Бахтіна зустрічаємо роз'яснення про діалогізм літературних форм. Та ще задовго до зазначених досліджень (Ю.Крістевої, М.Бахтіна) у літературознавчих розвідках існувало уявлення про те, що жоден текст не може бути написаний без наслідування попередніх і врахування літературних традицій. «Будь-який текст – це інтертекст: на різних рівнях, у більш чи менш упізнаваній формі в ньому присутні інші тексти – тексти попередньої культури й тексти культури теперішньої; будь-який текст – це полотно, зіткане з цитат, що були у вжитку...» [10, 48].

У зазначених дослідженнях також визначено такі види інтертексту: цитування, самоцитування, алюзії, ремінісценції, інтерпретації, експерименти з мовою твору, виділення окремих абзаців, фраз, які потребують більшої зосередженості думки читача. Ці види інтертексту розподіляють на експліцитні інтертекстами та імпліцитні форми.

Французький літературознавець Жерар Женетт у класифікації передбачає різні типи співвідношення тексту з претекстом: паратекстуальність, метатекстуальність, гіпертекстуальність, архітекстуальність [8, 309-310].

Н.Фатеева узагальнила та запропонувала власну теорію процесу інтертекстуальності. Дослідниця виділила такі типи інтертекстуальності: цитатність (цитати, алюзії), паратекстуальність (відношення тексту до свого заголовка, епіграфа), метатекстуальність (інтертекст-переказ, дописування «чужого» тексту), гіпертекстуальність (осміювання, пародіювання), архітекстуальність як жанровий зв'язок [13, 120-160].

Прослідкуємо інтертекстуальний характер творів Мирослава Дочинця, спираючись на зазначені класифікації.

«Хто я? Звідки? Для чого живу? І куди йду?» – це низка питань, що об'єднує книги Мирослава Дочинця. А відповідь на них автор знаходить у філософських трактатах, релігійних доктринах, наукових теоріях, міфах та світовій літературній класиці. Прямі посилання на філософські концепції Сократа, Платона, Григорія Сковороди, книги Порфирія Іванова, Сирахи, Гомера, Даніеля Дефо, Стендала зустрічаємо у «Вічнику»,

«Світовані» та інших творах Мирослава Дочинця. Відчутна метатекстуальність романів зазначеного автора та творів Івана Багряного, Олександра Довженка, Михайла Коцюбинського, Володимира Арсеньєва тощо.

У центрі системи романів Мирослава Дочинця «Вічник», «Світован», «Криничар» перебуває старий мудрий чоловік, виразник життєвого досвіду та національних особливостей. Його історії переростають межі особистісної біографії, сягаючи рівня глибших філософських узагальнень. Автор навіть імена дає своїм героям нетрадиційні, виділяючи їх унікальні особливості, втілюючи духовну, психологічну неповторність – екзистентність. Вічник, Криничар, Горянин, Світован – це промовисті метафори виголошуваних істин.

Філософський енциклопедичний словник подає тлумачення поняття «світ» (частини імені героя Світован) як «...все те, що оточує людину, і те, що знаходиться всередині неї...» [14, 567]. Саме цей філософський зміст і вкладає Мирослав Дочинець в образ героя: «Був якось у собі і в просторі водночас» [5, 5], «...цей живий світ, у якому все суще ув'язнене в єдине вселенське намисто» [5, с. 24], «Чоловік, що носить у собі жадібність до природи...Світ у світі. Світ Світована» [5, 51].

Сповіддю карпатського мудреця, якого називали Знахарем, Знатником, Відуном, Характерником, Вічним Дідом, є книга «Вічник» Мирослава Дочинця, створена як «частина міжтекстового виміру»: «Наситився я за життя книгами, пересіяв через душу їх мудрість, залишивши собі на карбі хіба що дрібку – як солі, котру береш із собою в недалеку дорогу. Віщі ряди слів стоять перед очима, як рідні лиця; і маю я що повісти світу, маю що видобути зі споду душі і мушу; і прошу на се благословення, сил і снаги, щоб написане мною не мертвим саваном лягло в гробниці пам'яті, – а живою водою на людський хосен і спожиток» [3, 4].

Герої Мирослава Дочинця уособлюють сковородинський ідеал «природної людини» (подалі від цивілізації, мирської суєти, фальшивих цінностей, прагнення слави, визнання). Їх спосіб життя перегукується із даоським ученням – шляхом звільнення від хвороб, скорботи, старості, від хвилювань про смерть. Прихід хвороби тлумачиться, як порушення законів Природи, бо організм є її частиною: «Не треба боятися хвороб. Це не кара за гріхи, а спосіб вилікувати гріховне, очиститися, оновитися. Не треба боятися і болю і боротися з ним. Святі вважали біль за дар...» [4, 65]

Життєві шляхи героїв – це мандри, перетини з людьми, які діляться своїм досвідом, знаннями, мудрістю, втілюючи концептуальне міркування про те, що «*немає в нас серед людей ні ворогів, ні друзів, але кожен з них – малий чи великий учитель, що, як придорожній стовп, направляє твій поступ*» [3, 9] Звідси, до речі, і жанрове тяжіння автора до пригодницько-притчевої форми оповіді. Відомо, що Григорій Сковорода, згідно зі своєю філософією самопізнання, практично долає найдовший шлях, який може пройти людина, шлях до самого себе і доходить висновку, що істина в середині нас, справжня мудрість полягає не в її здобутті, а в тому, щоб жити в істині, володіти розумом, настоящим на совісті. Пізнання світу, автором якого є Бог, і пізнання самого Бога – це дорога до самопізнання героїв Мирослава Дочинця: «*Внутрішня мудрість живе в нас. А з нею і внутрішня сила. Звертаймося до неї. Вона цього чекає. Зціліть себе. Свій дух і тіло*» [4, 65]. «*Є лише любов до сродного діла і знання діла*», «*Ніщо так не кріпить нашу долю, як сродне діло*», – наслідуючи «некнижного любомудра», вторить Світован [5, 107, 154].

Переказ історії перебування Сократа в темниці («Вічник») дає можливість виокремити провідні думки його філософії: уміння користуватися спокоєм, визволяти душу від примх тіла, визначити, що вищий набуток у житті – Любов, та, звичайно, дійти відомої істини: «*...я тільки знаю, що нічого не знаю*» [3, 106]. Свої погляди герой погоджує із Платонівськими «*...люблячі серця відшукують одне в одному свою подібність, любов є не що інше, як спілка розділених часток єдиної колись істоти*» [3, 92].

Гіпертекстуальність із пародіюванням відчутна й оповідах про Одиссея: «*Був на світі один чоловік, смішний, як я. Все його з дому кудись тягло. Двадцять років поневірявся морями. А звався Одиссей*», «*Видати, завзятим волоцюгою був Одиссей!*» [3, 123, 227]. Автор, використовуючи інтертекстами, іронізує над стереотипним сприйняттям оповідей про гомерівського героя.

У якості інтертекстем письменник використовує прецеденті імена Одиссея, Дон Кіхота: «*Ти називаєш себе Світованом, бо перейшов світ, то скажи: що є людина, що є світ?*» – я б відповів: «*Се ми і є, і се наш світ. І тому Господь нас не судить і підтримує наш крихкий світ обома руками. Се відкрив мені мій далекий у часі і просторі брат Дон Кіхот. Брат по духу...*» [5, 106]. Прецеденті імена, як один із виявів

інтертекстуальності, є інструментом представлення «культурної пам'яті». У Мирослава Дочинця відображають національні стереотипи у сприйнятті та оцінці людей і подій, функціонують як згорнуті метафори, що виражають емоційну оцінку.

Якщо сприймати твір у межах філософської (притчової) умовності, то алюзія виникає і до романів Володимира Арсеньєва «По Уссурійському краю» та Івана Багряного «Тигролови»: *«Коли я перегодом бродив Уссурійськими нетрями, мій попутник-китаєць називав «людьми» тигрів, ізюбрів, ведмедів, кабанів і навіть мурахів»* [3, 124], *«Прохопився я від теплового повію в лице. Розтулив очі і увидів інші очі – як дві великі сливи. А під ними – мокра зморщена рийка. Ведмідь!»* [3, 11].

Згадки про дитинство та рідню Вічника викликають алюзію дитинства й оточення Сашка із кіноповісті «Зачарована Десна» Олександра Довженка. Порівняємо описи бабів: *«Отак, як дід любив сонце, так його мати, як я теж уже аж потім довідався, звали Марусиною, любила прокльони. Вона проклинала все, що попадалось їй на очі... Вона була малесенька й така прудка, і очі мала такі видючі й гострі, що сховатись од неї не могло ніщо світі. Їй можна було по три дні не давати їсти. Але без прокльонів вона не могла прожити й дня»,* – пише Олександр Довженко [15, 2]. Мирослав Дочинець використовує механізм перетворення даних, що збережені у пам'яті читача: *«Між нами крутилася, як веретено, баба. Така ж суха і чорна... Сусідкам вона всі кишки попереїдала. Бабиного язика боявся навіть сільський піп»* [3, 17]. Тут алюзія функціонує як засіб для ототожнення певних фіксованих характеристик.

Виразенням натяку на добре відомі словесні портрети дідів Тараса та Семена із Довженкової кіноповісті є опис дідо Вічника із однойменного роману М.Дочинця. *«Він був добрим духом луку і риби. Гриби і ягоди збирав у лісі краще за всіх, розмовляв з кінями, з телятами, з травами, з старою грушею і дубом – з усім живим, що росло і рухалось навколо»,* – пише про діда Семена О.Довженко. А в М.Дочинця знаходимо: *«Він ніколи не обіймав мене, але я бачив, як його огрубіла рука пестить мох на криничній цямрині чи виноградну лозу». «Голос у нього був такий добрий, і погляд очей, і величезні, мов коріння, волохаті руки були такі ніжні, що, напевно, нікому й ніколи не заподіяли зла на землі, не вкрали, не вбили, не одняли, не пролили крові. Знали труд і мир, щедроти й добро»,* – читаємо у О.Довженка [15, 1]. *«Дідо навчив мене видіти довкола все живе й тішитися йому – дереву, бадиліні, птиці, звірині, землі, небові... Він не говорив мудрі слова, але мудрість його коренилася в добрих очах і уважному серці... У тиху годину він сідав самотиною і споглядав світ природи. І сам зливався з тим світом»,* – як продовження попереднього тексту звучить опис у М.Дочинця [3, 16]. Відбувається алюзивний процес – взаємодія між літературно-художніми творами.

Опис життя в лісових хащах перегукується із перебуванням Робінзона Крузо на безлюдному острові (добування їжі, майстрування житла та одягу, фіксування часу тощо). А море біля острова Кріт, де відпочивав герой Дочинця після тяжких поневірянь, пахло, як і старому Сантьяго («Старий і море» Е.Хемінгуей), рибою і жінкою. Неможливо оминати архітекстуальність, що наявна у звертанні до острова: *«Будь здорова, колиско, що народжує богів і обертає людей у герої, а сліпих робить Гомерами, що відкривають народам очі! Спасибі, веселий Мінотавре, за те, що подарував мені ще один лабіринт земного пізнання»* [3, 250].

Перечитавши описи боїв, які точилися на Карпатській Україні, знаходимо перегуки з батальною тематикою та описовістю Еріха Марія Ремарка («На Західному фронті без змін»). Це розповіді про молодих людей, що їх занапастила війна, покоління, яке Хемінгуей назвав «втрачене». Мирослав Дочинець, спираючись на власну історію, написав: *«Що ми, діти, до цього виділи, що знали? Може ми й знали, гуртуючи рої в Хусті, що на тому притисянському полі приспіє вмирати. Ми ще не знали, як жити, а вже мусили вчитися вмирати за тебе»* [3, 8-9]. Нагадує нам і спартанців опис мартового поля, що пробудилося на сівбу, а було засіяне людськими тілами: *«А далі було те, про що знають усі. І про що не знатимуть ніколи, бо тайну ту забрали з собою навіки ті 3000 караників, що йшли проти залізного вітру з прапорцями»* [3, 178].

Джерелом ідейно-філософських концепцій прози Мирослава Дочинця залишається Біблія. У його творах зустрічаємо прямі цитати: *«В поті чола будете їсти хліб свій», «Лікарю, зціли себе сам!», «Лікареві – лікареве. Господу – Господнє».* Алюзією до Євангелівської історії від Св. Луки про чудесну ловитву риби

Ісусом на озері Генісаретському (Лк. 5. 5) є сон Вічника про рибу: «Снилася риба, що сама скаже мені в сіті через каміння. І той, майже біблійний, сон не полишав мене увесь день, стояв перед очима. Аж доки на бережку ріки я не узрів його в явині» [3, 42-43]. Біблійні мотиви спостерігаємо в окремих уривках, зокрема: «Може, й ліпше вмерти на Голгофі, ги на Красному полі, – вловів я. – Ближче до Господа» [3, 6].

Знайшли своє відображення у творах Мирослава Дочинця і народні легенди, міфи, перекази, прислів'я, приказки, приповідки, співанки. У творах письменника їх досить багато, але основне зібрання автор передає через лист юнака дівчині-студентці Олі, що збирає фольклор, додаючи рецепти здорового і втішного тривку від Світована [4, 164-185].

Для творчості Мирослава Дочинця характерною є інтерпретація світової класики, філософських трактатів, народної мудрості у руслі, що передбачає гру з образами, мотивами, пародіювання, деконструкцію сюжетів. Слід зазначити, що у художніх текстах автора присутній культурний код, представлений чужою мовою у середині власної мовленнєвої системи, що сприймається не як цитування, а як власна модель світосприйняття, так і інтертекст як гра з чужим словом, що потребує певного трактування. Наведені уривки підтверджують, що інтертекстуальність виконує в романах одразу кілька функцій: втягує читача в інтелектуальну гру, змушує працювати пам'ять, ерудицію, аби вгадати претекст та декодує інтертекстами, запускає процес асоціацій з сюжетами.

Завдяки використанню інтертекстом сучасним українським прозаїком розширюється палітра додаткових смислів творів. Тому проведення дослідження може бути використане для порівняльного аналізу інтертекстом, архетипів і символів художніх творів Мирослава Дочинця та їх інтерпретації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтин М. Автор и герой в эстетической деятельности. М. : Эстетика словесного творчества, 1986. С. 9–191.
2. Вегеш А. Промовистість назв романів Мирослава Дочинця // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. Випуск 2 (32). 2014. С.8-12.
3. Дочинець М.І. Вічник / Мирослав Дочинець. Мукачєво: Карпатська вежа, 2013. 280с.
4. Дочинець М.І. Многії літа. Благії літа / Мирослав Дочинець. Мукачєво: Карпатська вежа, 2014. 148 с.
5. Дочинець М.І. Світован. Штудії під небесним шатром. Мукачєво: Карпатська вежа, 2014. 232с.
6. Зборовська Н. Психолоаналіз і літературознавство: Посібник. К.: «Академвидав», 2003. 392 с.
7. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. К.: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.
8. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. 2-ге вид., випр., доп. К.: ВЦ «Академія», 2006. 752
9. Лотман Ю.М. Текст в тексте // Статьи по семиотике и топологи культуры. Т.1. Таллинн: Александра, 1992. 198 с.
10. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 53с.
11. Свята Біблія Святе Письмо Вітхого і Нового Завіту [Електронний ресурс]. URL: <http://www.isuspan.com/Slovo/but.htm>.
12. Сковорода Г. Діалог, або розмова про давній світ // Твори: В 2-х Т.-К. : Обереги. Т.1. С.313
13. Фатеева Н. Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов. М.: Агар, 2000. 280с.
14. Філософський енциклопедичний словник/ [ред. В.І.Шинкарук]. К., Абрис, 2002.

Гайдаєнко Ірина

м. Херсон, gaydaenko1966@gmail.com

АНТОНИМИ ЯК ЗАСІБ ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУ ВІДЧУТТЯ У ТВОРАХ М. КОЦЮБИНСЬКОГО

Чітко й глибоко охарактеризувати навколишню дійсність та її конкретні реалії дозволяють лексичні засоби, зокрема такі, що відтворюють контрастність сем, тобто антоніми. Базовими показниками, що допомагають виділити антоніми, є протиставлення семантики мовних одиниць. Із цього приводу К. Тараненко пише: «Антонімія, або протилежність за значенням, уже давно визнана одним з найважливіших типів семантичних відношень, що спостерігаються між мовними одиницями. Це явище має парадоксальну природу: з одного боку, значення лексичних одиниць ґрунтуються на абсолютній протилежності, а з другого – це найтісніші семантичні зближення в лексиці, доконечною умовою яких є співвіднесення протиставлюваних слів» [7].

Як зазначають автори Вікіпедії, «Антоніми (грець. *αντι* – «проти», *ονομα* – «ім'я») – слова, протилежні за значенням... Антоніми в семантичному полі розташовуються на протилежних полюсах. Антоніми в мові існують тому, що в самій дійсності та в людських оцінках існують предмети, явища, дії, ознаки з протилежними якісними, кількісними, просторовими й часовими властивостями. Мова лише називає ці якості» [2].

Антоніми завжди були в центрі уваги вчених, як українських (Н. Бобух, Л. Лисиченко, Л. Полюга, О. Тараненко та ін.), так і зарубіжних мовознавців (Н. Арутюнова, Дж. Лайонз, Л. Новиков та ін.).

Дослідження антонімії проводиться за різними напрямками (логічний, філософський, психолінгвістичний та когнітивний). Однак вивчення антонімічних пар, що відтворюють концепт ВІДЧУТТЯ у сучасному мовознавстві загалом, і у творах М.Коцюбинського зокрема, не мало місця, що й визначило **актуальність нашої публікації**.

Метою нашої статті є дослідження вербалізованих конструкцій на позначення концепту ВІДЧУТТЯ з протилежним значенням у творах М.Коцюбинського, тобто антонімів на позначення цього концепту.

К. Тараненко, характеризуючи антоніми як мовну категорію, констатує: «Будучи категорією лексико-семантичною, антонімія становить собою одну з мовних універсалій: вона властива усім мовам, а її одиниці виявляють спільну структуру протилежних значень і велику подібність у структурі й семантичній класифікації антонімів» [8].

Л. Булаховський свого часу застерігав, що не треба плутати протилежність значень із запереченням: «Під антонімією розуміють не просте протиставлення, яке можна передати, додаючи заперечення, а протиставлення значень» [1; 39]. Таким чином, антонімія пов'язана не із запереченням, яке теж є однією із форм виявлення суперечливості явищ, а із ствердженням протилежного поняття або ознаки [3; 6].

Мовознавець О. Пономарів подає таке тлумачення досліджуваному нами терміну: «Антоніми – слова, що називають протилежні за змістом поняття. При визначенні антонімічності слів обов'язковою умовою є логіко-семантична співвіднесеність позначуваних ними понять» [7; 64].

Уживання антонімів на позначення концепту ВІДЧУТТЯ можна простежити в різних лексико-семантичних групах слів, що відтворюють цей концепт.

Наприклад, лексеми на позначення концепту ВІДЧУТТЯ, мікроконцепту *запах* активно вступають в антонімічні відношення у творах М.Коцюбинського. Спираючись на якісно-оцінний диференціал «приємний» і «неприємний», розрізняємо як протилежні за значенням концептуально приємні *запахи*: **пахощі, аромат, пахілля, пахучість**, так і таких лексичне значення яких називає тільки неприємні запахи – **сморід, смердота, смердючість, тухлість**.

Вербалізатори **сморід, смердота** та інші слова цього ряду зі словами **дух, запах, пах**, що вказуючи на приємні запахи, перебувають у відносно антонімічних відношеннях, можуть набувати в контексті протилежного оцінного значення. Таким чином, з одного боку, слова з групи «позитивний» (запах), з другого – лексеми з негативною оцінкою (запаху).

У проаналізованих нами текстах творів М.Коцюбинського в антонімічні відношення вступають лексеми різних частин мови, зокрема й дієслова на означення мікроконцепту *запах* також. Як указівка на дії, виділення, поширення запаху, окрім дієслів **пахнути, духмяніти** функціонують і «антонімічні їм за якісно-оцінною ознакою запахового відчуття дієслова **смердіти, воняти, тхнути**, як правило вони вказують на сильний, інтенсивний запах» [3]. У контекстуальні антонімічні відношення з лексемами **залоскотати, лоскотати** вступає дієслово **вдарити** із вторинною одоративною семантикою. Антонімія характерна обом семам цих слів:

ніжність – жорсткість запаху.

Прикметники також є базою творення антонімічних пар запахових вербалізаторів у художніх текстах. Наприклад, нами виявлено низку прикметників, що відбивають як приємний запах (**ароматний, благоуханний, духмянний, запашний**), так і неприємний (**зловонний, смердючий, тухлий, чадний**). Отже, лексеми, що виражають мікроконцепт *запах* активно функціонують в антонімічних відношеннях.

В антонімічні відношення у досліджуваних творах вступають і слова, що відтворюють *дотикові* чуттєві мікроконцепти. Наприклад, до таких ми відносимо лексеми, з указівкою на високу та низьку температуру **гарячий – холодний**, наприклад: «*Емене докучило врешті сидіти на гарячій землі*» [6]; «*Холодні роси сідають йому на постолі, небо зачервонилось, і зблідлі зорі*» [5]. У наведених висловлюваннях слова-антоніми указують на крайні протилежності однорідних понять, однак у художніх творах, що ми обстежили, можливі і перехідні стани, мезонімія: **холодний – теплий – гарячий**, наприклад: «*Крива, похилена хатинка, з чорною стріхою і білими стінами, стояла поміж закинутих, із забитими вікнами осель і здавалась чимсь живим і теплим серед холодних мерців*» [5].

Антонімічні вербальні одиниці формують стилістичні засоби, що відтворюють психологічний стан героя чи його настрій. Наприклад, описуючи тяжке становище героя, письменник активно уживає дотикові антоніми, що створюють антитезу, з метою увиразнення понять, та акцентуації уваги на ситуації, наприклад: «*І втома від цілоденної важкої праці, і холод, і ся картина мимохідь насували мрію про теплу хату, гарячу страву, суху постіль*» [5]; «*Семен лежав горілиць, звертаючись з своїми питаннями до неба, а воно, холодне та темне, байдужо блимало зірочками у відповідь на ті гарячі питання бідного наймита*» [5]. Окрім антонімічності, у цих прикладах спостерігаємо мезонімію, яка конкретизує зміст тексту.

Як засвідчує наше дослідження, антонімічні пари в українській мові, зокрема й у творах М.Коцюбинського, формуються як з іменників, так і дієслів, наприклад: **спека – холод; гріти – охолоджувати**.

Однак, прикметники є найбільш продуктивними у творенні лексем, що відтворюють дотикові концепти-відчуття у аналізованих художніх текстах. Дотикові слова-прикметники вступають в антонімічні відношення (**мокрый – сухий**): «*В осінній мряці усе зникло, і він йшов далі попід мокрі паркани*» [5]; «*Злазив на гору руду, спалену, вкриту сухим бадиллям*» [4]; (**твердий – м'який**): «*Твердий, безостий колос б'є по руках, а стебло лізе під ноги*» [5]; «*Кучерява сива борода, гарна вишивана сорочка, штани в простих чоботях, на голові чорний м'який капелюх*» [4].

Аудіоконцепти відображають назви з протилежними значеннями. Це найчастіше пари антонімів із семою «не видавати звуків, зберігати мовчанку» та лексеми, що вказують на поширення певного звуку [3]. До того ж до вербалізатора **мовчати** можна дібрати групу антонімів – **говорити, кричати, співати**. Як засвідчує дослідження, аудіоназви-іменники також є ефективними у творенні антонімії, особливо, в художньому стилі (**тиша – шум**). Це яскраво представлено у таких реченнях: «*Мовчали сестри, мовчки стояли зелені стіни гір, у тишу повилася глибока долина*» [5]; «*Ніжно дзвеніла над ними хвоя смерек, змішавсь з шумом ріки*» [5].

Іноді митець послуговується назвами із семантикою *голосно*, використовуючи її в одному контексті із лексемою **тиша**, наприклад, у такому висловлюванні: «*Висипала на вулицю дитвора і збудила тишу криком та дзвінком сміхом*» [6]; «*Життя клекотіло внизу, в глибокій долині, а тут стояла тиша*» [4]. В антонімічні відношення вступають іменники на позначення емоцій: **сміх – плач**: «*А телефон б'ється в напад істеричнім, прискорюють сміх і вже зливає його в текучий струмінь плачу*» [32: 365].

Слова, що відтворюють відеоконцепти також формують антонімічні пари. Кольоролексеми часто виступають антонімами. Для прикладу наведемо антонімічну пару **білий – чорний** та її використання в текстах автора: «*Ніч була темна, аж чорна, в кількох ступенях нічого не можна було розібрати*» [5]; - «*Розказували, як Параскіца серед білого дня чаклувала коло криниці*» [4]; «*Сплять ще велетні гори під чорним буком, а по сірих зубцях Бабугану повзуть, мов дим густий, білії хмари*» [5].

Слова на позначення власне аудіовідчуттів вступають в антонімічні відношення. Це слова **видющий** «який має зір» та **сліпий** «не здатний бачити»; **ясний – темний**, іменники: **світло – темрява**. Назви, що виражають смакові мікроконцепти сформували власну систему антонімічних відношень. Письменник уводить такі антонімічні пари до складу стилістичної фігури, антитези з метою створення яскравого образу, наприклад:

«Його мутні, непритомні очі, раз у раз звернені на мене, **відбирають** мені спокій, сон. Це зайва капля отрути у моє й так не солодке життя» [5]; «Вона **бачила** добре, як плили до неї ті **дві жаринки, що спалили** їй волю, а все ж стояла, нездатна поворухнутись чи то в солодкім, чи то в жахливім чеканні» [5].

Протилежна семантика лексем на позначення смаку виражається прикметниками (**солодкий – гіркий; смачний – бридкий; апетитний – противний**), наприклад: «Параскіца могла довго отак просиджувати, упиваючись **солодкими, барвистими мріями**» [4]; – «Його тягне звідсіль геть, на простір, далше від тої душної хати, що була свідком його думок **гірких, його болів сердечних**» [5] та іменниками (**гіркість – солодкість; смачність – гидкість; свіжість – гнилість; солоність – прісність**); прислівниками (**гірко – солодко, смачно – гидко, солоно – прісно, приємно – противно**); дієсловами (**осолодити – огірчити; солити – цукрити**) відповідно до того, яку оцінку відтворює та чи інша якість смаку чи смакове відчуття.

Отже, більшість вербальних одиниць на позначення концептів-відчуттів у досліджуваному матеріалі вступають в антонімічні відношення. Антонімія лексем, що відображають концепти відчуттів (мікроконцепти запах, смак, дотик, аудіо- та відео-), досить яскраво презентована в українській мові, зокрема в у творах М.Коцюбинського. Митець уводить ці мовні одиниці до канви текстів з метою створення антитези, яка увиразнює зміст творів, формує експресивно-емоційний фон характерів героїв, подій, ситуацій.

Наше дослідження не може повною мірою виявити усі лексико-семантичні особливості антонімії лексем, на позначення концепту ВІДЧУТТЯ, тому плануємо продовжити розвивати цю тему в аспекті фреймового аналізу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булаховський Л.А. Нариси з загального мовознавства. К.: Рад. школа, 1955. 248с.
2. Вікіпедія [Електронний ресурс] :URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Антонім>
3. Гайдаєнко І.В. Назви на позначення смаку: етимологія, семантика, функціонування: дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Херсонський держ. педагогічний ун-т. Херсон, 2002. 224 арк. С. 104.
4. Коцюбинський М. М. Відьма [Електронний ресурс]. URL: http://ukrlit.org/kotsiubynskiy_mykhailo_mykhailovych/vidma/
5. Коцюбинський М. М. Для загального добра [Електронний ресурс]. URL: http://ukrlit.org/kotsiubynskiy_mykhailo_mykhailovych/dlia_zahalnoho_dobra/
6. Коцюбинський М. М. На віру [Електронний ресурс]. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=25>
7. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови. К.: Либідь, 1992. 248 с.
8. Тараненко К.В. Асиметричні антоніми в сучасній українській прозі [Електронний ресурс]. URL: <http://biblio.umsf.dp.ua/jspui/bitstream/123456789/2361/1/Тараненко10.pdf>

Гайдученко Галина

м. Херсон, T.Mandyach@ksu.ks.ua

МОВНА ВАРІАТИВНІСТЬ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ

Наявність норм літературної мови не заперечує паралельного існування мовних варіантів, які не порушують системних відношень у мові. Варіантність — це наявність фонетичних, лексичних чи граматичних паралельних засобів мови, які мають спільне лінгвістичне значення, різні способи реалізації однієї мовної одиниці. Це характерна ознака літературної мови, її природна властивість, продукт еволюції мовної системи. Будь-яка мова прагне до еволюції, а процес розвитку мови – це процес відбору, створення різноманітних варіантів. О.Селіванова характеризує варіантність мови як «явище видозміни якоїсь рівневої ознаки мовних одиниць, що приводить до існування їхніх паралельних форм і є виявом мовної надмірності чи економії, тенденцією розвитку мови, наслідком її функціонально-стилістичного й територіального розшарування» [4, 368]. Виявлення закономірностей, властивих явищу варіативності, визначає необхідність звернення до праць українських лінгвістів В.Семиряк, І.Матвіяса, М.Карп'юк, А.Лагутіної, Т.Коць, Л.Кучеренко, В. Мойсієнка, В. Постановного, О. Селіванової, В.Шинкарука та ін. Вивчення даного явища в тому чи іншому аспекті у інших

мовах отримало висвітлення у працях К. Авербух, З. Богословської, В. Виноградова, О. Смирницького, В. Солнцева, Ф. Філіна, М. Шанського та інших. Вчені неоднозначно характеризують це лінгвістичне явище, послуговуються навіть різними термінами на його позначення (варіантні форми, варіантні утворення, паралельно існуючі варіанти). Не існує єдиного погляду і на їх класифікацію. Досліджуючи варіативність у староукраїнській літературно-писемній мові, В. М. Мойсієнко виділяє фонетичні, морфологічні та лексичні елементи варіативного вживання [2]. Найширшу класифікацію подає О. Тараненко, який виділяє 9 типів варіантів: фонетичні, акцентуаційні, орфоепічні, орфографічні, морфологічні варіанти, варіанти синтаксичного зв'язку, словотвірні варіанти, варіанти, що розрізняються порядком компонентів, комбіновані варіанти [5].

Утворення фонетичних варіантів – це результат довготривалого процесу. А. П. Критенко дав таке визначення звуковим варіантам слова: «...це звукові (фонетичні) його різновиди, які не порушують єдності слова як мовної одиниці, не порушують семантичної цілісності слова» [1, 69]. Різноманітними можуть бути форми фонетичної варіантності: власне фонетичні (*осені – осіні, урожай – врожай*), акцентні (*дівчина – дівчина, фарфор – фарфор*). Фонетичні варіанти індивідуальні, незакономірні. Лише один звуковий варіант слова визнають нормативним, а інші – відхиленням від норми. Хоча значна частина акцентних варіантів унормована і вони не дестабілізують систему наголошування слів сучасної української літературної мови: *розбір – розбір, простий – простий*.

Інтенсивні процеси нормування впродовж історії відбувалися і в морфологічній системі. На думку В. Поставного, під морфологічними варіантами «розуміють такі видозміни граматичного значення, які виникають внаслідок паралельного вживання флексій слів і тих афіксів, які виконують формотворчу, а не словотворчу роль» [3, 35]. Найбільша група варіантних утворень зафіксована в іменниковій системі. Іменники можуть варіюватися в межах категорії роду (*птаха – птаха, зал – зала, африката – африкат*), у відмінковій парадигмі (*другу – другові, Дніпро – Дніпр, слізами – слізьми*). Свідченням багатства граматичної структури української мови є варіативність форм присвійних, означальних, вказівних займенників (*на твоєму – на твоїм, тієї – тої, цей – сей*) та числівників (*семи – сімох, дев'ятьма – дев'ятьма*). Зважаючи на історію розвитку мов, лінгвісти переглядають парадигми відмінювання іменників, системи граматичних форм дієприкметників. Поряд зі старою формою виникають більш вдалі нові варіанти: *пікетувальник – пікетуючий, вимірювальний – вимірюючий, плавчиня – плавчиха*. Поступово вилучаються невластиві українській мові моделі.

Останнім часом активізується словотвірна варіантність. Обов'язковою умовою словотвірної варіантної пари є спільна лексична й словотвірна семантика її компонентів. Словотвірна варіантність в українській мові пов'язана найчастіше з варіюванням суфіксів: *трубчатий – трубчастий, білесенький – білюсінкий*. Словотвірними варіантами деривативного рівня є спільнокореневі слова, у яких однакові морфи поєднуються з варіантними твірними основами: *дифузійний – дифузний, потенційний – потенціальний*. Відбувається заміна словотвірних моделей, калюк з російської мови, на моделі власне українські, сформовані впродовж історичного розвитку мови. У кінці ХХ на початку ХХІ століття надається перевага власне українським ресурсам і функціонування дериватів із гібридними варіантними суфіксами обмежується. Наприклад, прикметники типу *категорійний, гармонійний* стали витіснити інші дериваційні варіанти. Почали повертатися в українську літературну мову органічніші для неї іменники: *прагматик (прагматист), командувач (командуючий)*. Новий правопис впроваджує вживання суфіксів зі значенням фемінності: *авторка, директорка, філологиня*. Відбуваються зміни і в сучасній мовно-писемній практиці. З'являються варіантні доповнення до чинної норми. Варіантні закінчення -а, -у мають деякі назви міст у родовому відмінку (*Лондона – Лондону*). Згідно з новим правописом, вживатимуться варіантні форми іменників у родовому відмінку: *радості – радости, любові – любви*. Окремі слова матимуть варіативне написання «и» на початку слова: *ирій–ірій, инколи–інколи*. Допускається правописна варіантність у словах іншомовного походження: *Вергілій – Вергилий, ефір – етер, аудиторія – аудитория*.

Отже, варіантність – це природний стан літературної мови, той її резерв, який забезпечує мові гнучкість і є одним із засобів її стилістичного збагачення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Критенко А. Звукові варіанти слова // Мовознавство. 1967. №1. С. 69-75.
2. Мойсієнко В. Варіативність у староукраїнській літературно-писемній мові (на прикладі текстів північноукраїнського ареалу XVI ст.) // Волинь – Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. № 22. Т.1 Житомир. 2010. С. 114 – 125.
3. Поставний В.. Морфологічні варіанти іменників // УМЛШ. 1974 №8, С. 35.
4. Селіванова О. Варіантність мови // Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава, 2006. С. 368-369.
5. Тараненко О. Сучасні тенденції до перегляду нормативних засад української літературної мови і явище пуризму (на загальнослов'янському тлі) // Мовознавство. 2008. № 2-3. С. 159–189.

Гонца Ірина, Куян Дар'я

м. Умань

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА ГРУПА ДІЄСЛІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ АКТУ МОВЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ ВАСИЛЯ ШКЛЯРА «ЗАЛИШИНЕЦЬ. ЧОРНИЙ ВОРОН»)

Мовленнєвий акт є складною категорією, відповідно необхідно декілька умов, щоб він став цілеспрямованою мовленнєвою дією. Зокрема, потрібен мовець і адресат, що мають певні спільні функції (соціальні ролі), спільні мовленнєві навички(мовленнєва компетенція), спільні знання й уявлення про світ. У процесі мовлення виокремлюють три основних етапи: 1) етап, що формує задум мовлення; 2) етап, пов'язаний з вибором мовних засобів; 3) етап, коли відбувається сама мовна реалізація задуму (озвучування)[6, 258].

Сучасний стан розвитку лінгвістики характеризується підвищеною увагою до лексико-семантичної групи дієслів на позначення акту мовлення –«спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність» [1, 770].

Різні аспекти цієї лексико-семантичної групи дієслів висвітлено у працях З. Нічман (лексична та категоріальна семантика), В. Виноградова (типи лексичних значень слів), В. Бахтіної (лексико-граматична сполучуваність дієслів мовлення), Ю. Бессонової (семантичне мікропіле дієслів мовлення в літературній мові і говорах), А. Агапія, В. Жуковської (компаративістичний аналіз дієслів мовлення в сучасній українській та іноземних мовах) та ін.

Сучасні дослідники по-різному характеризують дієслова мовлення, зокрема: А. Кероп'ян виділяє нейтральні (ядерні) лексеми, дескриптивні та такі, що конкретизують; Н. Гут виокремлює 3 класи дієслів говоріння, що означають власне акт говоріння, зміст мовлення та особливості акту говоріння і способу промовляння; Л. Васильєва дієслова, які підкреслюють своєю семантикою комунікативний бік мовлення, які акцентують зміст думки та які характеризують вимовний бік мовлення; Ю. Якупкіна виокремлює підгрупи зі значенням мовленнєвої взаємодії контакту, спонукання та дієслів, що характеризують власне комунікативний бік мовлення.

А. Кероп'ян запропонувала найбільш детальну та структуровану класифікацію семантично співвідносних дієслів на позначення акту мовлення, відповідно до якої лексико-семантична група дієслів складається з трьох класів: нейтральних (ядерних) лексем (слів-ідентифікаторів) – говорити, казати, промовляти; дескриптивних (зовнішній бік мовленнєвої дії) – бурчати, вити, лопотати, кричати та таких, що конкретизують, вони своєю чергою поділяються на дієслова спілкування (обговорювати, домовляться, сперечатись, дискутувати): повідомлення (сповідатись, вихвалитись, нити, брехати, пояснювати), волевиявлення (погоджуватись, відмовлятись, дозволяти, вимагати), емоційного впливу (вистіювати, звинувачувати, хвалити, втішати) та мовного етикету (вітати, бажати, дякувати) [2].

Твори художньої літератури стали матеріалом для дослідження дієслів мовлення А. Ярової (твори Івана Багряного), Т. Гульченко (оповідання Ірини Вільде). І. Матюшко принагідно аналізувала засоби виразності мови Василя Шкляра, які дозволяють відтворити не лише історичну картину, але й психологічну [3] та ін.

Складність дослідження дієслів мовлення полягає в тому, що за одностайного визнання цього явища не розроблено єдиного підходу до вивчення цієї системи вербальних засобів сучасної української мови. Відмінні погляди на досліджувану групу виникли у процесі створення різних класифікацій, які проводять за різнобічними аспектами. Семантична категорія мовлення знаходить своє відбиття в системі дієслівних значень та має низку класифікаційних ознак, що вирізняють її загальної дієслівної лексики та дозволяють відмежувати від інших категорій. Класифікація дієслів мовлення опирається на принцип виокремлення спочатку загальних значень, а потім їхньої послідовної конкретизації [6, 257].

Для відтворення акту мовлення з різними семантичними відтінками у контексті художніх творів використовують велику кількість семантично співвідносних дієслів мовлення, які відтворюють процесуальну ознаку особи з різними семантичними відтінками зі стрижневою лексемою **говорити**: *казати, промовляти, проказувати, вимовляти, балакати, мовити, мовляти, повідати, прорікати, ректи, баяти, віщати, гавкати, тягти, тягнути, цідити, виціджувати, гриміти, гарчати, хрипіти, стогнати, хлипати, сичати, шипіти* [4, 348].

У досліджуваному творі В. Шкляр активно використовує дієслова на позначення акту мовлення для передачі спільного основного значення – передача засобами мови думки, а також емоційні стани, переживання, індивідуальну манеру говоріння та характер кожного героя твору.

У контексті твору письменник найчастіше послуговується нейтральними (ядерними) лексемами *«говорити, казати»*, наприклад:

*«— То оце вони такі — орли губчека? — вийшов наперед Деркач, намагаючись **говорити** глумливо, але в нього це не виходило»* (5, 73); *Ганнуся не знала, що їм **казати**. Вона не мала ніякої певності* (5, 68).

Для підкреслення індивідуальності героїв, їхнього емоційного стану у конкретних ситуаціях Василь Шкляр використовує дескриптивні дієслова, наприклад: *«Важко було розібрати, чи то **кричить** хтось на радіощах, чи, може, від жаху»* (5, 321); *«Про Вовкулаку казали, що він народився вночі під час затемнення місяця, через те вийшов таким, що тільки **вити** на місяць»* (5, 83).

Для конкретизації комунікативного наміру героя автор вводить в контекст твору дієслова спілкування, повідомлення, волевиявлення, емоційного впливу тощо [2, 8]. Наприклад: *«Ну, і знов-таки — **домовлялися** так, а вийшло інакше — замість Гамалія приїхав його заступник Завірюха»* (5, 168); *«Добре, — **погоджувався** Загородній, ховаючи шкіряного мішечка з миколаївками до кишені чумарки»* (5, 165).

Отже, дієслова на позначення акту мовлення відіграють важливу роль у контексті, вони не лише виражають передачу думки, а й розкривають характер персонажів. Письменник використовує велику кількість вербальних лексем на позначення акту мовлення, що дозволяє передати світосприйняття героїв, їхню індивідуальність та принципи життя, розкрити стилістичні можливості української мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Кероп'ян А. Р. Лексико-семантична структура російських та англійських дієслів мовлення: автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.17; Донецький нац. ун-т. Донецьк, 2003. 20 с.
3. Матюшко І. О. Лексика роману Василя Шкляра «Залишенець. Чорний ворон» // «Перспективи розвитку філологічних наук». Харків: Гельветика, 2015. С. 19–21.
4. Словник синонімів української мови : в 2 т. Т. 1 : А – Н / Гнатюк Г. М.; Головащук С. І.; Горюшина Г. Н.; Лозова Н. Є.; Тараненко О. О.; Фридрак В. Б.; Мельник Н. Ю.; Нечитайло О. І.; Родніна Л. О.; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні; Інститут української мови; НАН України. К.: Наук. думка, 1999. 1026 с.
5. Шкляр В. М. Залишенець. Чорний Ворон / Василь Шкляр. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2011. 384с.
6. Янукіна Ю. О. Класифікаційні ознаки дієслів мовлення в системі дієслівної лексики сучасної української літературної мови // Філологічні науки. 2013. Книга 2. С. 257–260.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ» УЧНІВ 1–4 КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах розвитку сучасного полікультурного суспільства набуває особливої актуальності опанування іноземних мов. Сьогодні важливо забезпечити застосування іноземної мови як інструмента спілкування в діалозі культур. Саме в початкових класах закладається підґрунтя для формування в учнів соціально важливих компетентностей.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти, впродовж навчання в початковій школі учні мають оволодіти низкою ключових компетентностей, які спрямовані на їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток. Відповідно до вимог стандарту метою навчання іноземної мови в початковій школі є «формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння вміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях» [1, с. 8]. У Державному стандарті початкової загальної освіти під компетентністю розуміють набуту в процесі навчання інтегровану здатність особистості, що містить знання, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1].

Дещо розширено запропоновано означене поняття в Концепції нової української школи: компетентність потлумачено як «динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність», а ключові компетентності як «ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [3, с. 10]. Тобто сформовані ключові компетентності мають допомогти учням швидше соціалізуватися, оскільки повинні забезпечити здатність учнів застосовувати здобуті знання, уміння й навички на практиці, більше того, за межами освітнього процесу.

Нормативні документи визначають десять ключових компетентностей, що мають бути сформовані в здобувачів освіти. Т.К. Полонська вважає головною метою навчання іноземної мови в початкових класах «формування комунікативної компетентності учня молодшого шкільного віку на доступному для нього рівні в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Звичайно, йдеться про формування елементарної комунікативної компетентності, яка розуміється як здатність і готовність учня здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування іноземною мовою в усній і письмовій формах у межах найтипівіших сфер і тем спілкування, доступних для нього» [2, с. 134]. У цьому контексті нам видається логічним говорити про відносну, або елементарну сформованість ключових компетентностей учнів початкових класів, оскільки в цей період учні тільки починають системно опановувати іноземну мову.

Аналіз змісту чинної програми з іноземних мов дає змогу проілюструвати наступність формування ключових компетентностей учнів початкової школи відповідно до кожного класу. Простежимо цей процес на прикладі ключової компетентності «Спілкування іноземними мовами» [4].

Формування означеної компетентності є провідною метою навчання, тому можна говорити про системність цього процесу. У першому класі вона лише починає формуватися й реалізується переважно через низку мовленнєвих функцій, як-от: *привітатися, попрощатися, подякувати, ставити запитання й відповідати на них, виражати настрій* тощо. Лексичний діапазон учнів невеликий, містить слова на позначення членів родини, кольорів, іграшок, днів тижня, домашніх улюбленців, назв свят, шкільного приладдя тощо.

Формування ключових компетентностей в другому класі багато в чому подібне до першого класу, оскільки в обох класах іноземна мова викладається на рівні PreA1, а учні засвоюють однаковий обсяг мовленнєвих функцій. Попри те, що мовленнєві функції ситуативного спілкування однакові для першого та другого класів, тематика ситуативного спілкування й лексичний діапазон розширюються, додається тема «Людина», збільшується словниковий запас учнів.

Лексичний матеріал в освітній процес вводиться поступово, від простого – до складного. Так, наприклад, у першому класі учні ознайомилися з темою «Харчування», мовний інвентар якої обмежений простим меню, а в другому класі учні вже засвоюють назви фруктів, овочів, напоїв. Це закладає підґрунтя для формування в учнів умінь використовувати мовні одиниці в різних контекстах відповідно до комунікативних потреб.

У третьому класі розпочинається другий етап навчання в початковій школі – упродовж 3–4 класів учні опановують іноземну мову на рівні А1. Компетентність «Спілкування іноземними мовами» формується незалежно від тематики занять і видів завдань. У третьому класі тематика ситуативного спілкування доповнюється новою темою «Помешкання», що сприяє збагаченню словникового запасу учнів. До того ж збільшується й обсяг застосування різних видів мовленнєвої діяльності.

Чинною програмою передбачено, що по закінченню четвертого класу учні мають оволодіти іноземною мовою на рівні А1, що є ознакою формування цієї ключової компетентності.

У процесі вивчення іноземних мов кожна ключова компетентність характеризується певним набором соціально значущих комунікативних умінь; здібностей у різних видах іншомовної діяльності, комунікативної поведінки, формування й удосконалення яких і свідчить про послідовну роботу над формуванням ключових компетентностей учнів, що повинна здійснюватися систематично й послідовно. На нашу думку, формування ключових компетентностей учнів початкових класів у процесі навчання іноземної мови має здійснюватися комплексно, передусім через добір ситуативних завдань, які самостійно може пропонувати вчитель відповідно до рівня навчальних досягнень його учнів і їхніх потенційних можливостей. Такі види діяльності спонукають до засвоєння мовного матеріалу, соціокультурних реалій, а також сприяють розширенню комунікативного й соціального досвіду учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
2. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія / відп. за вип. М.М. Сідун, Т.К. Полонська. Мукачево, 2018. 342 с. 6
3. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи : МОН України. Київ, 2016. 40 с.
4. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти : Іншомовна галузь. Іноземна мова (розроблена під керівництвом О.Я. Савченко) : наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

Горошкіна Олена

м. Київ, olenagoroshkina@gmail.com

ПСИХОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ЛІЦЕЮ

Сучасні суспільні виклики потребують зміни освітньої системи, оскільки пріоритетність здобування міцних знань не забезпечує формування таких якостей особистості, як мобільність, ініціативність, гнучкість, креативність тощо. Необхідно сформувати соціально активного громадянина-патріота своєї держави, здатного до самовдосконалення й саморозвитку. На це й спрямований компетентнісний підхід, що став основою модернізації освітнього процесу в Україні.

Чинною програмою з української мови (рівень стандарт) визначено мету навчання предмета як «підготовку компетентного мовця»[4]. Панівне впродовж тривалого часу завдання, що передбачало сприймання мови як динамічної системи, усі рівні якої необхідно опанувати учням, є хибним. Сьогодні школа має забезпечити формування ініціативної, активної, креативної особистості, яка буде здатна долучитися до прийняття багатьох суспільно важливих рішень, готова брати відповідальність за результати своїх рішень. У

цьому й полягає основне завдання реалізації компетентнісного підходу, що спонукав науковців і вчителів до розроблення компетентнісно орієнтованих методик різних предметів.

Дидактичні та лінгводидактичні засади компетентнісно орієнтованої методики навчання української мови учнів ліцею визначають підходи, закономірності, принципи, форми, методи і засоби навчання. Загальнодидактичні принципи (науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, наочності, доступності, свідомості, емоційності навчання, креативності, зв'язку теорії з практикою, розвивального навчання та ін.) визначають основу мовної підготовки. Вважаємо за доцільне, крім загальнодидактичних, виділити й принципи, що увиразнюють суть особистісно орієнтованого навчання, компетентнісного й діяльнісного підходів та спрямовують на реалізацію завдань компетентнісно орієнтованої методики: мотиваційного забезпечення освітнього процесу; ціннісного орієнтування; активізації пізнавальної діяльності учнів; спрямування навчання на всебічний і гармонійний розвиток; активності особистості; індивідуалізації; органічної єдності людини, мовлення і процесу навчання. Означені принципи перебувають у площині психодидактики, що, на думку А. Савенкова, є «інтеграційною галуззю, яка досліджує психологічні механізми й закономірності засвоєння індивідом соціально-культурного досвіду в освітньому середовищі» [3, с. 9]. З огляду на це вважаємо доцільним назвати їх *психодидактичними*.

Принцип мотиваційного забезпечення освітнього процесу передбачає формування в учнів не окремих мотивів, а цілісної мотивації до опанування української мови, що стає системоутворювальним чинником, який сприяє формуванню готовності учнів до задоволення внутрішніх потреб у навчальній діяльності. Для цього вчителів необхідно системно формувати позитивне ставлення до навчання, максимально орієнтуючися на формування стійкої потреби учнів у вивченні української мови, застосовуючи не тільки їхній інтелект, а й емоції, ознайомлювати їх із навчальною інформацією в такий спосіб, щоб програмові відомості сприймалися як такі, що допоможуть їм у конкретних життєвих ситуаціях.

Принцип ціннісного орієнтування спрямований на забезпечення умов для формування в учнів ціннісних орієнтацій, досвіду самостійного вирішення (розв'язання) пізнавальних, організаційних, комунікативних, моральних та інших проблем.

Принцип життєвої доцільності й дієвості знань полягає у формуванні в суб'єктів освітнього процесу вміння самостійно розв'язувати проблеми на основі застосування соціального досвіду, зокрема й власного.

Принцип активізації пізнавальної діяльності орієнтує на підтримку активної мисленнєвої діяльності учнів, їхньої пізнавальної самостійності, інтересу. Сучасна методика має орієнтувати вчителя передусім на практичні методи, а саме: ситуаційний, метод проєктів, вправи, діалогічної взаємодії, метод гри та ін. Мовний матеріал учні повинні засвоювати як інструмент думки, адже комунікативний зміст формується в процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Сприятливою для цих процесів є робота з текстом, різні варіанти роботи з проблемою, добір емоційно привабливих для учнів ситуацій, що потребують від них прийняття правильних рішень.

Принцип спрямування навчання на всебічний і гармонійний розвиток не новий, оскільки процес розвитку – безперервний, і на кожному часовому відтинку розвитку суспільства забезпечує різний рівень сформованості гармонійності, цілісності особистості. На сучасному етапі актуалізувалася проблема гармонії людини з довкіллям, із собою, поєднання її інтересів з інтересами суспільства, на розв'язання якої й спрямований означений принцип.

Принцип співробітництва і взаємної підтримки орієнтує на співробітництво і взаємну підтримку всіх суб'єктів освітнього процесу, що сприяє підвищенню його результативності.

Принцип активності особистості ґрунтується на засадах педагогічної психології. С. Рубінштейн стисло і влучно сформулював механізм становлення пізнавальної активності учнів: «Зовнішні умови діють через посередництво з внутрішніми, утворюючи з ними одне ціле» [2], тобто засвоєння навчальних відомостей через суб'єктний досвід учнів. Урахування означеного принципу змінює традиційні підходи до оцінювання освітніх результатів учнів: важливим стає не оцінювання кінцевого результату засвоєння (що учень виконав, написав, відтворив тощо), а й того, як він до нього дійшов, оцінюючи процесуальний бік, адже однакового результату можна досягнути різними шляхами, не всі з яких є продуктивними. Учителю має брати до уваги не тільки що

опановує учень, а й яким чином це робить. Це допоможе визначити труднощі, з якими стикається учень, а також його індивідуальні можливості.

Принцип індивідуалізації передбачає побудову індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня, урахування його індивідуальних особливостей в освітньому процесі – світогляду, інтересів, схильностей, бажань тощо. Це значною мірою зумовлює й відбір текстів як дидактичного матеріалу, проблемних ситуацій для обговорення.

Принцип органічної єдності людини, мовлення і процесу навчання. Наявність в учнів потребив спілкуванні «робить спілкування і пов'язане з ним ставлення до людей однією з провідних цінностей людини [1]. На сформованість потреби в спілкуванні впливає знання функційних цілей спілкування (надання допомоги іншим; пошук партнера для бесіди, спільної гри, діяльності; бажання бути зрозумілим; бажання мати підтримку, співчуття, похвалу, відгук; можливість самовираження; можливість змінити думку, наміри чи поведінку – власну чи іншої людини тощо).

Означені принципи корелюються з *принципами* особистісно орієнтованого навчання, до яких відносять принцип самоактуалізації, принцип індивідуальності, принцип суб'єктності, принцип вибору, принцип творчості і успіху, принцип довіри і підтримки.

Дотримання в процесі навчання української мовизагальнодидактичних, психодидактичних принципів сприятиме підвищенню ефективності формування в учнів предметної і ключових компетентностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голуб Н.Б. Психологічні засади компетентісного навчання української мови учнів 5-7 класів. *Мова. Культура. Взаєморозуміння*. 2013. № 3. С. 332-339.
2. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва :, 1958. 145 с.
3. Савенков А.И. Психодидактика. Москва : НКЦ, 2012. 356 с.
4. Українська мова. 10-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58800/>.

Григоришина Вікторія

м. Миколаїв, rodiof2015@gmail.com

(науковий керівник – к. філол. н., доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Родіонова І.)

ПРЕЦЕДЕНТНІ ФЕНОМЕНИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПОЕЗІЇ

Прикметною рисою сучасної української прози є звернення авторів до національної свідомості читачів за допомогою національно-прецедентних феноменів, тобто одиниць мови, що відображають певний «культурний предмет», який актуалізується у свідомості членів тієї чи тієїлінгвокультурної спільноти у вигляді інваріанта його сприйняття.

Прецедентні феномени (далі – ПФ) варто розглядати як компонентизнань, позначення та змістяких добре відомі представникам певної етнокультурної спільноти, актуальній використовувані в когнітивному та комунікативному аспектах. Феномен прецедентності базується на спільності соціальних, культурних або мовних – фонових знань адресата й адресанта. Серед основних ознак прецедентності виявляють такі: ПФ добре відомі всім представникам лінгвокультурної спільноти; ПФ актуальні в когнітивному (пізнавальному й емоційному) плані (за ПФ завжди стоїть певне уявлення про них, загальне і обов'язкове для всіхносіїв того чи іншого національно-культурного менталітету); апеляція до ПФ постійно поновлюється в мовленні представників того чи іншого етносу. Це те спільне, щооб'єднує ПФ, які можуть бути як вербальними, так і невербальними (твори живопису, архітектури, музичні твори тощо). Серед вербальних ПФ розрізняють прецедентне ім'я, прецедентний текст, прецедентне висловлення й прецедентну ситуацію

Прецедентний текст – це відомий твір, актуалізований в інших текстах, повернення до якого керується лінгвокогнітивними механізмами інтертекстуальності. Джерелами прецедентних текстів є фольклорні твори, художня література, пісенні тексти, Святе Письмо, рекламні й політичні тексти, анекдоти тощо. Особливістю прецедентних текстів є те, що жоден попередній текст не наводиться в новому повністю. Його активізацію виражають прецедентними іменами, висловленнями, ситуаціями, які асоціюються з прецедентним текстом. Отже, розглянемо вербальні ПФ, що зустрічаються в досліджуваних поетичних творах й актуалізують прецедентні тексти різної джерельної бази.

Прецедентна ситуація – це «еталонна», «ідеальна» ситуація, пов'язана з набором конотацій, диференційні ознаки якої входять до когнітивної бази певної лінгвокультурної спільноти. Класичним прикладом прецедентної ситуації є зрада Іудой Христу, що сприймається як «еталон» подібної дії взагалі. Диференційні ознаки зазначеної прецедентної ситуації стають універсальними, а її атрибути (30 срібних, поцілунок Іуди) виступають прецедентними символами, що активно використовуються в досліджуваних текстах, напр.: «...коли ж усі вернули кишені на столі 33 срібних лишилися» [1, с. 165]; «вони надто підходять за віком аби їх продати у рабство за кілька срібних» [2, с. 170]. Актуальною прецедентною ситуацією, до якої апелюють сучасні поети, є терористичний акт 11 вересня 2001 року в США, прецедентними символами якого стали два нью-йоркські марочоси й сама дата трагічної події, напр.: «за вікном усе запилується щойно зруйнованою мов підірваний хмародер світобудовою» [1, с. 105]; «Він не пробачить 11 вересня, не виведе свої війська» [3, с. 248]. Ще одним прецедентним символом виступає 13 ребро, що активізує біблійну прецедентну ситуацію щодо створення жінки з ребра чоловіка, напр.: «13-те ребро у твоєму тілі Я тобі не коле?» [1, с. 284].

Активністю вживання в аналізованому матеріалі позначені прецедентні імена, під якими розуміють власні імена, пов'язані або 1) з широко відомим текстом, що відноситься до прецедентних, або 2) з ситуацією, що відомана особі мови й виступає як прецедентна. Прецедентними іменами можуть бути індивідуальні імена відомих людей, персонажі творів, артефактів.

Основним джерелом походження прецедентних імен виступає художня література. Серед авторів, із творів яких імена персонажів стають прецедентними, варто зазначити В. Гюго (Есмеральда, Квазімодо), Й. Гете (Фауст, Мефістофель), В. Набокова (Лоліта, Гумберт), В. Шекспіра (Ромео, Джульєтта, Офелія), Т. Шевченка (Катерина), М. Гоголя (Хівря, Тарас Бульба), І. Нечуя-Левицького (Омелько, Мотря, Кайдашиха) тощо.

У рамках даної розвідки ми зосередили увагу на способах апеляції до прецедентних текстів у дискурсі української поезії початку XXI століття. Значну групу серед ПФ у досліджуваних поетичних творах складають прецедентні антропоніми реальних осіб (письменників, мислителів, митців, філософів): «Моє життя змальоване з картини Ботічеллі» [2, с. 47]; «...впродовж всіх реінкарнацій... сидить на плечі Гораций» [1, с. 203].

Основним джерелом походження прецедентних імен виступає художня література. Серед авторів, із творів яких імена персонажів стають прецедентними, варто зазначити В. Гюго (Есмеральда, Квазімодо), Й. Гете (Фауст, Мефістофель), В. Набокова (Лоліта, Гумберт), В. Шекспіра (Ромео, Джульєтта, Офелія), напр.: «Мефістофеля гострі вуста позначають поріз, Просто з жил витікає на постіль судомливий вітер...» [3, с. 25]; «Маленький сивий Кай зникає, а натомість – Буянний ручаїв і первоцвітів синь» [2, с. 291].

Іншою групою прецедентних імен є фантастичні оніми з казок і міфів. Серед джерел прецедентних казкових імен розрізняємо слов'янські (Телесик, Цар Горох) та зарубіжні казки (Попелюшка, Червона Шапочка, П'єро, Кай, Герда), напр.: «Пришию клямку до неба і буду на мить Телесиком» [1, с. 89]; «Маленький сивий Кай зникає, а натомість – Буянний ручаїв і первоцвітів синь» [2, с. 107]. До складу міфологічних прецедентних імен належать оніми на позначення істот язичництва (Дажбог, Лель, Ярило, Перун, Лада, Стрибог) та героїв античної міфології (Прометей, Сизиф, Ікар, Пенелопа), напр.: «Ти ж не камінь лишив двійникові своєму, Сізіфу?» [1, с. 238]; «Сьогодні ми знову Дажбогові діти, Нам щастя – вмирати, горіти, дуріти» [3, с. 245].

Не менш регулярними виступають християнські прецедентні імена, серед яких розрізняємо теоніми (Бог, Ісус Христос, Божий Син), агоніми (Пречиста, Святий Миколай, Мадонна), біблійні антропоніми (Ной, Мойсей, Адам, Єва, Кайн, Авель, Іуда), напр.: «А зверху вже хмар розпинають покров, Аби Божий Син міг

пройти понад містом і ноги антенами не поколов»[1, с. 92]; «...усі дороги веде *Пречиста* і у цьому – найвищий зміст» [2, с. 208]; «В *Ноя*, в його ковчезах, – бездонні квіти, Ними високе небо у горах повне» [1, с. 240].

Важливим джерелом прецедентних імен на сьогодні стає кінематографія, включаючи мультиплікацію. Ця група прецедентних імен постійно поповнюється і є досить популярною. Цьому сприяють актуальність проблем, які відтворюються в кінофільмах, професіоналізм режисера й талановита гра акторів. Серед цієї групи виділяємо: імена героїв кінематографу (*Спайдермен*, Джеймс Бонд, Фреді Крюгер, Франкенштейн), імена героїв телесеріалів (*Скалли*, *Малдер*, *Лора Палмер*), імена мультиплікаційних героїв (*Вінні Пух*, *П'ятачок*, *Сімсон*), напр.: «...тож розгойдуйся аж до дзвону в вухах *спайдермен*»[3, с. 67]; «... привчає до віри, що із будь-яких скрут врятують спеціальні агенти *Малдер* і *Скалли*»[1, с. 93].

Рідше в аналізованих текстах у ролі прецедентних імен використовуються географічні назви (топоніми – *Атлантида*, *Вавилон*, *Чорнобиль*) і найменування об'єктів духовної культури (ідеоніми – «*Мона Ліза*», «*9 вал*», «*Анна Кареніна*»), напр.: «...про перші морози, про другий *Чорнобиль*, протрете пришествя війни...» [2, с. 86]; «*Антарктида* була *Атлантидою*. Там цвів бузок і рози»[1, с. 108]; «У такому багатті – на дев'ятому, остаточному вже валу – *Догорають* проводирі основних фрегатів»[1, с. 79].

Слід наголосити, що апеляції яможе відбуватися не до всього тексту, а тільки до певної його частини. Також варто зазначити, щоможливе звернення до цілого ряду прецедентних феноменів, сконцентрованих в одному прецедентному тексті, тобто до самого інваріантуприйняття прецедентного тексту, до прецедентної ситуації, до прецедентного висловлювання й до прецедентних імен, пов'язаних із цим текстом. Проілюструємо це положеження конкретними прикладами:

1) ім'я автора та прецедентне висловлювання: «Я не сильно переймалася тоді заповідями *Лесі Українки* і не слідувала принципу “*Щоб не плакати, я сміялась*”»;

2) ім'я персонажу та прецедентне висловлювання: «*Маларацію*, тисячу разів мала рацію стара й мудра *Шапокляк*: «*Хорошими делами прославиться нельзя*». Навіть не варто намагатися»;

3) ім'я персонажу та назв твору: «...спостерігаючи за його роботою, говорила: «Це крісло нагадує мені *Шерхана* з “*Мауглі*”»;

4) ім'я автора та назва тексту: «Якісь невідомі люди, меблі, щосамі розгулювали квартирою, наче мультику за віршиком *Чуковського* “*Мий додір*”»»; «Дорога моя подруго, чи пам'ятаєш, як у студентські роки тихотіла купити у п'янички на вулиці Коперника «*Мертві душі*» *Гоголя*?...».

5) ім'я автора, ім'я персонажу та назва тексту: «Як ридала вона, проковтнувши на здогаду зятий з полицки роман «*Людина-амфібія*» *Олександра Бєляєва*! Жаліла і красуню *Гуттієре*, і доктора *Сальватора*, а щонайбільше – *Іхтіандра*, «морського диявола» із серцем ангела»;

6) ім'я автора, ім'я персонажу, назва тексту та прецедентне висловлювання: «Як казав мудрий *Лис* у казці *Сент-Екзюпері* про *Маленького Принца*: “Головного очима не побачиш. Зряче тільки серце!”».

Отже, прецедентний текст – це фундамент колективного дискурсу, умова ідеологічного взаєморозуміння і критерій соціальної ідентифікації, це одиниця осмислення людських цінностей через призму мови за допомогою культурної пам'яті. Актуалізація прецедентного тексту відбувається шляхом апеляції до прецедентного імені, прецедентної ситуації, прецедентного висловлювання чи їх поєднання. Продовження й поглиблення студій у царині вивчення прецедентного тексту на матеріалі дискурсу української прози початку ХХІ століття передбачає класифікацію зазначеного феномену за національною та темпоральною ознаками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дві тонни: антологія поезії двотисячників. Київ: Маузер, 2007. 304 с.
2. Літпошта: (збірка молоді поезії, і не тільки...). Київ: Видавництво Жупанського, 2009. 317 с.
3. ЛяЛяК. (Львівська літературна криївка): антологія поезії 2000 рр. Львів: ЛА «Піраміда» 2010. 264 с.

Гурдуз Андрій
м. Миколаїв, gurdai@ukr.net

КОМПАРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ АВТОРСЬКОГО МІФУ В ЛІТЕРАТУРНО-МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Сучасна людина досягла значних вершин у науці і техніці, і багатьох таємниць природи і світу для неї вже не існує. Однак, відмикаючи чергові двері пізнання на межі тисячоліть, доводиться констатувати, що нині склалася глибока криза цивілізації. Ми усвідомлюємо свою самотність і “нецілісність” та, як і століття тому, потребуємо й прагнемо гармонії, хоча в ході розвитку нашої культури відійшли від міфу, який цю гармонію ніс, втілював.

Необхідність стабільної морально-духовної системи координат для впевненого поступу людства в майбутнє постала сьогодні особливо гостро. На тлі кардинальних соціально-політичних змін-зламів, строкатості релігійної й філософської думки людина шукає опори для свого духовного існування, роз’єднана, намагається органічно ввійти у світ, у суспільство. Прикметно, що саме в наш час, коли, за словами В.Пивовєва, “ідеали раціоналізму, що приваблювали уми впродовж чотирьох століть, ледве не перетворились на ілюзії”, “виявилась поліміфологічність суспільної свідомості” і людство, “долаючи визначену вербальною свідомістю раціональність... розпочинає усвідомлювати й опановувати ірраціональне, досвід якого давніше й багатше за раціональний”. У ХХ, та й на початку ХХІ ст. спостерігається підвищений інтерес до міфу з боку письменників, філософів, психологів, соціологів тощо; в літературі, як ніколи інтенсивно, актуалізуються процеси міфотворчості, що, у свою чергу, стимулює бурхливий розвиток міфокритики (зокрема, вітчизняної: роботи Я.Поліщука, Т.Саяпіної, Т.Мейзерської, Т.Шестопалової, А.Нямцу й ін.), яка у своїх розвідках спирається на праці З.Фрейда, К.-Г.Юнга, Дж.Фрезера, Н.Фрая, К.Леві-Стросса, М.Еліаде, Я.Голосовкера, О.Лосева, Є.Мелетинського, В.Топорова та ін.

Отже, питання функціонування міфу в культурно-духовному житті сучасного суспільства, авторської міфотворчості, інсталяції міфу й міфоелементів у літературі взагалі (як аспекти феномена міфологічного фактора в мистецтві) є надзвичайно актуальними, недостатньо розроблені у вітчизнянім літературознавстві й потребують усебічного, комплексного висвітлення. Мета даної розвідки – розкриття специфіки міфологічного фактора в літературі як явища культурно-філософського характеру – передбачає: а) розгляд власне міфу та коментар до спроб його дефініції; б) висвітлення понять міфологічного фактора в літературі та його основних модусів; в) обсервацію культурно-духовної ролі цього феномена в сучаснім суспільстві.

Міф супроводжував людину ще з прачасів і своєю синкретичністю сприяв цілісному сприйманню людиною світу, та по-своєму пояснював його. У сучасній культурі питання міфу – одне з найбільш цікавих і непростих. Філософський словник орієнтує на “класичну” полісемію цього поняття, акцентуючи генетичний зв’язок зі стихією міфологічного мислення словесних та пластичних мистецтв, чий “головний будівельний засіб – художній образ – ...уявляється, по суті, сучасним інобуттям міфу”, тощо.

Проте чи кожен художній образ словесного мистецтва (літератури) може вважатися “сучасним інобуттям міфу”? І яке це інобуття? Можливо, мова йде про спроби осмислення сучасною наукою т.зв. “міфів другого покоління” [20; 388], проте за якими критеріями їх можна було б відповідно кваліфікувати? Ці та подібні питання поки залишаються відкритими, хоча їх розроблення триває.

Практика міфокритики нині, дійсно, фіксує надзвичайне розширення семантики міфу. Так, Я.Поліщук, зазначаючи, що наукові дискусії навколо інтерпретації міфу з приходом кожної наступної генерації спалахують з новою силою, зауважує: “Безперечно, сьогодні... нам аж ніяк не випадає повертатися до класичного поняття міфу як пракультурної... оповіді про богів та героїв... Міф... універсальний культурний феномен, значення якого виходить поза конкретні часові виміри (проте в кожен епоху інсталюється в духовних координатах часу) як первісний код символів, смислів, світоглядних уявлень чи, за узвичаєним у науці терміном, архетипів”.

Таке формулювання ілюструє динаміку і якість розширення “статусу” міфу, однак подібні видозміни в його семантичному полі підтримують далеко не всі науковці. Так, Є.Мелетинський наполягає на невиправданості розширення й модернізації значення міфу, мотивуючи свою позицію тим, що нині міф як термін набув більше полемічності, аніж аналітичності [11; 29], й остання теза не викликає заперечень.

Отже, відсутність чіткої дефініції міфу в сучасній науці значно ускладнює проведення практичних студій у цій сфері. Спроби підведення вказаного поняття під певні схеми (як-от, В.Пивовєва) найчастіше є глибоко

дискусійними. Наприклад, теорії міфу, запропоновані Ф.Буслаєвим, О.Афанасьєвим, О.Потебнею, О.Лосєвим, В.Пивовєвим тощо, знаходять спростування в розвідці Д.Пашиніної, де дослідниця так підсумовує свій критичний огляд: “Виникає відчуття, що міф незрозумілим чином ухиляється від визначень... [...] побудова... закінченого образу міфу як такого, спроби дати міфу, міфології, міфологічному мисленню визначення, здається, зречені на неуспіх. [...] одна з основних властивостей міфу – його принципова невизначність. Тому що визначення передбачає певну зупинку та обмеження визначуваного. Міф же живе постійною зміною, переродженням і перетіканням” [15; 95].

Звідси, якщо вичерпне наукове визначення міфу неможливе, реальним залишається тільки безкінечне наближення до його осягнення. Характерним при цьому є визнання того, що міфологічний момент супроводжує й сучасну науку. Пригадуються радикальні погляди О.Лосєва, переконаного, що а) наука міфологічна [8; 18] і б) коли “наука” руйнує “міф”, то це означає тільки те, що одна міфологія бореться з іншою міфологією [8; 21]. (Таку думку поділяє І.Зварич [7; 333] та інші вчені і повністю заперечує, наприклад, В.Кутирев [5; 71]). Прикметно, що О.Лосєв стверджує, ніби “весь світ і всі його складові моменти, і все живе і все неживе, однаково суть міф...” [8; 183].

Тим не менше, не дивлячись на численні відмінності трактування, нині міф став одним із ключових понять теорії культури і соціології. Література як вид мистецтва послідовно зберігає зв'язок з міфологією на всіх етапах свого розвитку; між нею й міфологією відбувається постійний взаємовплив: “міф “перетікає” в літературу у вигляді сюжетно-композиційних схем (міфологема) та окремих елементів (міфема)” [7; 335] тощо, тоді як у літературі можуть “вироблятися” вже “нові” міфи. Більш того, як стверджує О.Лосєв, міфологічні методи літератури здатні до “безумовно реалістичного відображення життя” [9; 444].

Міфологічні структури з більшою чи меншою інтенсивністю впліталися авторами в текст художнього твору й мистецьки інтерпретувалися ще з античності. У часи Відродження, за М.Моклицею, в європейській свідомості “відбулося розмежування двох глобальних міфологій – античної і християнської – як... каталізаторів культурного розвитку” [12; 60], після чого міфи все активніше інтегрувалися в мистецтво (на середину ХХ ст. вчена відносить окреслення ще одної міфології – як форми суспільної свідомості в сучасному суспільстві). Особливо сильний інтерес до міфу виявили доба Відродження, романтизм І пол. ХІХ ст. та модернізм. При цьому характерно, що в науці проводиться думка про історію літератури як процес її деміфологізації, вершини якого – Просвітництво ХVІІІ ст. та реалізм ХХ ст. [10; 163].

“Тотальне” пошукання інтересу до міфу в літературі кін. ХІХ-ХХ ст. є процесом діаметрально протилежним і цілком може іменуватися реміфологізацією в літературі. Які передумови цієї “експансії міфу” (Є.Мелетинський)? Саме зріз ХІХ-ХХ ст. дав початок культурі й літературі модернізму, художнє мислення якого проявляє яскраву схильність до міфологізації. Людина в цей час звертається до міфології через тугу за відчуттям єдності з природою, одухотвореності світу; естетика “залізного Пегаса” більше не приваблює особистість, яка прагне спілкування з живим, пристрасним, вічним. Так розпочинається європейський “міфологічний ренесанс” (В.Петрушенко) ХХ ст., де міфологізм виступає як художній принцип, в основі якого лежить особливе світовідчуття митця, що він у такий спосіб долає будь-які хронологічні й просторові рамки. “Повернення до міфотворчості... – зазначає А.Карась, – спонуковується відчуттям втрати життєвої правди, з'явою дефіциту смислу у повсякденному мовленні й розчаруванням у раціонально сконструйованих істинах...” [4; 147].

А.Гулига схиляється до думки, що історія культури взагалі – “сублімація міфу, зведення його на все більш високий ступінь” [2; 275]. Наскільки ж міф увійшов у літературний твір і наскільки легко чи важко виявити “аріаднині ниті” першого в художній тканині твору?

Дані досліджень зарубіжних науковців ХХ ст. про наявність міфів “скрізь, у кожному творі... навіть там, де, на перший погляд, їх нема” [див.: 12; 61], також наводять на думку, що в художньому творі (коли це виправдано) поряд з факторами авторської суб'єктивності, впливу конкретної епохи і т. ін. слід, напевно, виділяти й **міфологічний фактор** різного ступеня вираження.

Якнайкраще пояснення цьому пропонує Н.Фрай, зауважуючи, що міф завжди був і є інтегральним елементом літератури. Тобто можна сказати, що митець, працюючи з міфологічним матеріалом, “пробуджує” в літературі генетично закладені в ній потенції – виражати особливий, міфологічний, одвічний зміст, пов'язувати

об'єктивно історичний лінійний час із сакральним, циклічним міфологічним часом, – “виходити” на універсальний рівень осмислення буття. Безпосереднє звертання письменника до фабульної схеми або постатей героїв певного міфу (міфології) найчастіше викликане бажанням здійснення нової інтерпретації міфологічної оповіді, утвердження міфу (його елементів) в сучасному світі, “вписування” сучасних реалій у міфологічний контекст та їх універсалізації. Змістова наповненість міфу може передаватись автором по-різному, що також залежить від творчих надзавдань інтерпретанта.

Існує декілька підходів до розгляду взаємовідношень між літературою і міфом в аспекті їх симбіозного поєднання. Це, наприклад, класифікація Н.Фрая, згідно з якою є три способи організації міфів та архетипних символів у літературі: 1) “невитіснений міт, який, звичайно, займається богами або демонами і має форму двох контрастних світів, повних метафоричних ідентифікацій, одна з яких є бажаною, а інша – небажаною”; 2) “романтична” тенденція, “яка підказує не висловлений прямо мітичний зразок у світі і яку близько пов'язуємо з людським досвідом”; 3) “тенденція до “реалізму”... щоб зосередити всю увагу на змісті та способі представлення, а не на формі фабули.

Більш універсальною з точки зору рівня й спрямованості ренаратації міфу в літературі уявляється система модусів оприявлення міфу в художній творчості, розкрита в розвідці Я.Поліщука, – міфологізації, реміфологізації та деміфологізації. Так, міфологізація в літературному творі визначається присутністю в ній міфологічної оповіді в її традиційному сенсі, актуалізованому автором для сучасного контексту. У таких творах міф немовби просвічує крізь тканину тексту й надає його звучанню особливої масштабності.

Навмисне дистанціювання від первісної оповіді через її творче переосмислення та зміщення провідних акцентів міфу – ознаки реміфологізації з притаманною їй вже конфліктною, ревізійною ренаратацією міфу. Письменник-реміфологізатор руйнує фабульну структуру класичного міфу й виявляє його прихований, тіньовий чинник, який в осучасненій реінтерпретації стає основним. На особливій культурній цінності такого роду творів наголошує А.Нямцу, зазначаючи, що процеси реміфологізації спрямовані на дослідження закономірностей і протиріч еволюції духовного світу особистості: “У новому культурно-історичному контексті загальновідомі міфи і легенди піддаються... осучасненню, часто набувають національно-психологічних характеристик того чи іншого етносу. У результаті цього здійснюється складний взаємопов'язаний процес онтологічної та аксіологічної “перевірок” подієво-семантичних доміант традиційних структур: з одного боку, сучасні реалії допомагають осмислити універсальні морально-психологічні проблеми загальнокультурних зразків; з іншого – позачасові колізії легендарно-міфологічних схем, накладені на конкретний національно-історичний матеріал, пропонують несподіване з точки зору буденної свідомості дослідження глибинних джерел сучасного духовного контексту” [14; 6-7].

У разі деміфологізації письменник ставить за мету руйнування певних міфологічних стереотипів, для чого вдається до іронії чи сарказму, творить “шаржовану подобизну міфу, шаржі міфологічних героїв”.

При цьому в ряді художніх творів спостерігаються **“дифузні” тенденції в названих модусів проявлення міфу в літературі (тобто динамізм останніх)**. Так само, як у творі елементи кількох міфів можуть синтезуватись автором в один (варіант реінтерпретації), так можуть поєднуватись чи взаємозближуватись й модуси вияву міфологічного фактора. Зокрема, це відносність природи явища деміфологізації (“руйнування міфу призводить... до утвердження іншого міфу” [2; 275]), межування реміфологізації з деміфологізацією або ж поєднання прийомів реміфологізації з елементами власне авторського міфу (відповідно, в “Камінному господарі” та “Лісовій пісні” Лесі Українки) тощо.

Визначення поняття “авторських міфів” знаходимо в А.Нямцу: це “...ситуації, образи і мотиви літературних творів, які в силу первісної потужності структурно-змістової доміанти, що міститься в них, стали активно використовуватись іншими авторами та в процесі функціонування зазнали своєрідної культурологічної міфологізації” [13; 37]. Тут можна говорити про універсальний культурний феномен власне авторського походження, який вже сам становить “первісний код символів, смислів, світоглядних уявлень” (Я.Поліщук).

На нашу думку, розглядаючи міфологічний фактор у літературі та модуси його виявлення, серед останніх (та з певною автономністю) слід виділяти і явище власне авторського міфу: по-перше, три названі Я.Поліщуком модуси передбачають авторське новотворення на базі класичного міфу (міфомодельовання), орієнтовані і є

прообразами авторського міфу; по-друге, авторський міф як такий сам стає інваріантом модусів наступної інтерпретації (в данім контексті – міфотворчості) інших митців, а отже, функціонує в одній площині (й за тими ж законами) із класичними міфами та їх осучасненими версіями в літературі.

Поняття міфологізації, реміфологізації і деміфологізації, вірогідно, можна розглядати як а) співвідношення авторського варіанта (моделі) міфу в літературному творі і даного класичного міфу (інваріанта), – тобто як результат художньої творчості; б) процеси видозміни класичного міфу (його елементів) у ході авторського опрацювання міфоматеріалу. Оскільки в обох випадках ідеться про творчу роботу митця над міфом, доречно, з нашого погляду, використання терміна “міфотворчість” (у т. ч. коли йдеться про дослідження авторського міфу). Це поняття досі носить дискусійний характер, і, на думку Я.Поліщука, таким і залишиться. Л.Скупейко вказує на “негативний смисл” міфотворення в україномовному сприйнятті, а, приміром, Г.Грабович оперує цим поняттям досить послідовно [див.: 1]. Термін “міфотворчість” вживає вже Н.Калениченко [3; 222], послуговуються ним і Т.Гундорова, Т.Мейзерська, Л.Левчук, М.Найдорф, А.Карась та ін.

До речі, серед значень полісемантичного слова “міф” є негативне для даного контексту переносне (“недостовірне оповідання, вигадка”), яке у процесі наукового використання терміна не активізується. Можливо, в семантиці “міфотворчості” (“міфотворення”) також слід розпізнавати науковий, нейтральний, та “негативний” ракурси, які, у свою чергу, визначаються контекстом. Тоді термін “міфотворчість” отримає повну “легалізацію” у вітчизняних дослідженнях. Продуктивно функціонує він у зарубіжній науці: у працях “апологета міфотворчості” М.Еліаде (Є.Мелетинський), Б.Гарді, В.Халізева, В.Агеносова, В.Найдиша та ін. Визнано це поняття й у новітньому українському літературознавчому словнику: “Міфотворчість варто вважати постійною властивістю людської свідомості, людського мислення. [...] При широкому розумінні міфотворчості ми можемо говорити, що кожна епоха людської цивілізації творить про себе саму міф зі своєю міфопоетичною моделлю, картиною світу. Крім цього, кожна окрема людина творить про себе міф, живе в міфологізованій нею реальності” [7; 335]. Таким чином, літературна міфотворчість – лише один з можливих виявів людської міфотворчості (загальнолюдської, або “міфотворчості одиниць”), втілений у мистецькій сфері.

Отже, **міфологічний фактор у літературі** обумовлений перш за все процесами свідомої авторської міфотворчості. Він виявляється через атрибути – міфєми, міфологеми, міфопоетичні мотиви тощо – та може існувати в чотирьох основних модусах (типах міфотворчості) – міфологізації, реміфологізації, деміфологізації та власне авторському міфі.

Оскільки в літературному творі письменник створює власний цілісний художній світ, всесвіт (“поетичний образ світу”, “модель світу”, “світообраз” і т.ін. [див.: 6; 8-9]), а модуси міфологічного фактора передбачають народження в літературі “варіантних” моделей міфів (модуси міфологізації, реміфологізації та деміфологізації) та “нових міфів”, “неоміфів” (модус авторського міфу), то логічно говорити про формування в літературному творі, де міфологічний фактор структурує основні шаблі художньої дійсності, **авторської міфопоетичної моделі (образу) світу**, або, ширше, – **міфопоетичної парадигми**.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що світ міфу залишається загадковим сфінксом для людини і в ХХІ столітті: вона підвладна магії цього культурного феномена, проте до кінця досягнути його внутрішні закони – не в змозі. Завдяки процесам міфотворчості стають можливими як сучасні трансформації класичних міфів, так і поява “ нової” (“вторинної” (В.Халізов)) міфології (причому не лише в літературі) [детальніше див.: 22]. Вказані “адаптовані” до сучасних культурно-суспільних умов міфологічні структури, за А.Нямцу, “відіграють роль своєрідних морально-психологічних моделей, які мають чітко виражені гносеологічну, прогностичну, поведінкову та аксіологічну функції” [14; 7]. Як міф служив людині опорою в давні часи, коли вона знаходила в ньому “зв’язок і мету” свого існування й буття світу, так і в новіший час вживані в літературних творах позачасові міфологічно-легендарні моделі виступають “лакмусом”, який “перевіряє” реалії конкретної доби з погляду вічності.

На відміну від давньої людини, людина сучасна сприймає міф як апогей метафоризму, символу, міф стає нині другою, альтернативною реальністю, в якій чіткіше проявляються досягнення і втрати (в першу чергу, моральні) нашої епохи. Саме для їх осмислення письменник працює з міфоматеріалом, стає міфотворцем. Художній параболізм, що досягається при цьому, дозволяє митцю наблизитись до першоджерел людськості, зазирнути в підсвідоме (пригадаємо теорію архетипів К.-Г.Юнга), подолати час (адже міф – “убивця часу”) і

простір та вийти на універсальний рівень осмислення буття, світу, людини в ньому. Фактично, художня література в такий спосіб дедалі більше набуває філософичності, а найвизначніші її твори виходять за межі художніх. Письменник-міфотворець стає філософом.

Взагалі **літературну міфотворчість**, думається, можна трактувати як *художнє, філософсько-естетичне явище культури (яке найбільший розвиток отримало в кін. XIX-XX ст.), коли письменник, спираючись на матеріал класичної міфології й художньо його опрацьовуючи, створює варіантну, осучаснену модель давньої широковідомої міфологічної оповіді (модуси міфологізації, реміфологізації і деміфологізації) або ж коли на ґрунті власне авторського досвіду й світовідчування окреслюється потужне структурно-змістове ядро, яке “кодує” художній світ твору даного письменника та, стаючи об’єктом інтерпретацій інших митців, зазнає “культурологічної” міфологізації (модус авторського, або ж “нового”, міфу).*

У наш час літературна міфотворчість стає не тільки значним явищем літературного процесу, але й важливою культурно-філософською проблемою. Література несе в реальний світ колосальний духовно-емоційний заряд, і (враховуючи, що іноді художній твір (чи його ідеї) може сприйматися буквально, як “запрошення” до дії) важливо, щоб цей заряд був позитивним, щоб літературна міфотворчість була, образно кажучи, “екологією духу” людства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабович Г. Поет як міфотворець: Семантика символів у творчості Тараса Шевченка / пер. з англ. С.Павличко. Вид. 2-ге, випр. й авториз.— К.: Критика, 1998. — 207 с.
2. Гулыга А.В. Миф как философская проблема // Античная культура и современная наука / АН СССР. Ред. кол.: Б.Б. Пиотровский (предс.), А.А.Тахо-Годи, В.В.Бычков. М., 1985. С. 271-276.
3. Калениченко Н.Л. Українська література кінця XIX - початку XX ст. Напрями, течії. К.: Наукова думка, 1983. 256 с.
4. Карась А. Міфотворчість, розуміння і раціональність // Дзвін: Часопис спілки письменників України. Львів, 2000. № 3. С. 138-147.
5. Кутырев В.А. Апология человеческого: (предпосылки и контуры консервативного философствования) // Вопросы философии. 2003. № 1. С.63-75.
6. Лейдерман Н.Л. Жанр и проблема художественной целостности // Проблемы жанра в англо-американской литературе (XIX-XX в.в.). Вып. 2: Науч. труды Свердлов. пед. ин-та. 1976. Сб. 280. С. 3-27.
7. Лексикон загального та порівняльного літературознавства /Буковинський центр гуманітарних досліджень; За ред. А.Волкова та ін. — Чернівці: Золоті литаври, 2001. 636 с.
8. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность. М.: Мысль, 1994. — С. 5-216.
9. Лосев А.Ф. Проблема вариативного функционирования поэтического языка // Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф. Труды по языкознанию. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 408-452.
10. Мелетинский Е.М. Мифологические теории XX века на Западе // Вопросы философии. 1971. № 7. С. 163-171.
11. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. 2-е изд. М.: Изд. фирма “Восточная литература” РАН, школа “Языки русской культуры”, 1995. 408 с.
12. Моклиця М. Міф як альтернативна реальність в літературі XX ст. //Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2001. №1. С. 57-67.
13. Нямцу А.Е. Легендарно-мифологические структуры в славянских и западноевропейских литературах: Учеб. пособие. Черновцы: Рута, 2001. 208 с.
14. Нямцу А.Є. Легендарно-міфологічна традиція у світовій літературі: (теоретичні та історико-літературні аспекти): фтвотреф. дис. ... д-ра філолог. наук. 10.01.04 / 10.01.05 / НАН України. Ін-т літ-ри ім. Т.Г.Шевченка. К., 1997. 34 с.
15. Пашина Д.П. Неопределимость мифа и особенности организации мифопоэтической картины мира // Вестник МГУ. Сер. 7. Философия. 2001. № 6. С. 88-107.

Гурдуз Андрій, Григор'єва Анастасія
м. Миколаїв, gurdai@ukr.net

КОЛОРИСТИКА ЯК СКЛАДОВА МІФОПОЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ РОМАНУ ДАРИ КОРНІЙ «ГОНИХМАРНИК»

В активному дослідженні новітньої української літератури ХХІ століття ряд факторів зумовлює відчутний похил у проблемно-тематичну сферу. На першому плані залишаються питання вибору національним мистецтвом нових глобальних світоглядних орієнтирів, інтеграція його в планетарний культурологічний простір; формування вітчизняного міфотворення набуває все більшої ваги і стає центром численних дискусій. Особлива роль у цьому контексті належить масиву фентезі, яке, будучи одною з найбільш продуктивних сфер української літератури кінця ХХ – початку ХХІ ст., закономірно перебуває в об'єктиві численних досліджень. Водночас говорити про системну, виважену висвітлюваність цієї літератури рано: присвячені їй ґрунтовні праці поодинокі (наприклад, М. Назаренка, О. Леоненко), в аспектичних звертаннях до художнього корпусу часто бракує системності й об'єктивності, не витримано принцип наступності студіювання. Між тим, очевидна потреба нагального комплексного вивчення динамічного фантастико-фентезійного масиву в Україні орієнтує на його системне різнорівневе наукове опрацювання, врахування досягнень студій лінгвістів, культурологів, соціологів, психологів.

Принциповим в окресленому контексті стає характер звертання репрезентативних українських письменників ХХІ ст. до вітчизняної фольклорно-літературної традиції на шляху становлення оновлюваного національного мистецтва. Названий аспект актуальної літературознавчої проблеми в пропонованій статті обґрунтовано [детальніше див.: 1, с. 230–232; 2, с. 66–68] розглядаємо на прикладі прози Дари Корній (Мирослави Замойської), творчість якої впевнено зайняла свою нішу в сучасному літературно-мистецькому процесі.

Мета статті – визначити характер змін колористичного супроводу в переосмисленні драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» Дарою Корній у романах «Гонихмарник» 2010 р. і «Щоденник Мавки» 2013–2014 рр. Аналіз у такому ракурсі здійснюваний вперше і доцільний через важливість для художнього світу львівської письменниці аспекту кольору і високу продуктивність розвідок із колористики в літературі – творів Т. Шевченка (Л. Генералюк), Лесі Українки (О. Рисак, Л. Шулінова) й інших українських модерністів (О. Дроботун, С. Ямборко), О. Гончара (М. Гуменний), Л. Костенко (Г. Губарева), Я. Коласа (Ю. Бабіч), Я. Каспровича (А. Домбровська), Ф. Фіцджеральда (Х. Жанг), перської поезії (Б. Кашані) і под. – в контексті активного вивчення мистецтва слова в системі інших видів мистецтв (в українській науці розробляється, в першу чергу, в студіях Д. Наливайка, Л. Генералюк, О. Дубініної). Ключовими в заявленому розгляді є а) логіка основних колористичних рішень у «Гонихмарнику» і «Щоденнику Мавки» з урахуванням їх жанрової природи і б) авторські акценти вживання кольороназв у романах порівняно з «матричною» для них «Лісовою піснею».

У прозі Дари Корній формується особлива національно маркована міфопоетична парадигма [3], що доведено А. Гурдузом, у розвідках якого вперше комплексно досліджено романістику письменниці [напр., див.: 1; 4; 5]). Питання рецепції в її прозі українського й зарубіжного літературного досвіду постають вельми гостро, їх принципові моменти окреслені [1, с. 230–232; 2, с. 66–68; 5] і в пропонованій статті отримують безпосереднє розгортання. Дебютний роман Дари Корній «Гонихмарник» окреслив концепцію її творчості, закоріненої, зокрема, у сферу слов'янської міфології, фольклору, а також засвідчив генетичний зв'язок зі спадщиною Лесі Українки й М. Коцюбинського [1, с. 230–232]; наступні твори, і, в першу чергу, «Щоденник Мавки», підтвердили цей зв'язок. Драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня» на прозі Дари Корній позначається особливо, як і на творах деяких інших митців ХХІ ст. (її вплив як матриці власного інтерпретаційного корпусу періоду вперше висвітлює А. Гурдуз [5]). При цьому колористичний аспект звертання Дари Корній до творів Лесі Українки не розглядався, хоча передумов для такої зіставної розвідки достатньо.

Ідейно-художні концепції «Гонихмарника» і «Щоденника Мавки» органічні концепціям багатьох творів жіночої фентезійної прози в Україні початку ХХІ ст. і визначають прогнозоване для відповідної логіки протиставлення двох начал (добро – зло) не тільки на сюжетному чи образному рівнях («Щоденник Мавки» кваліфікуємо, швидше, як квазімістичний твір). Сюжетний стрижень сформовано в них як своєрідний квест, де ключову роль відіграє сильна духом героїня-творець. На розкриття закладеного ідейного конфлікту з більш чи менш вираженою дидактичною розв'язкою орієнтовано і поетикальний шар цих творів, зокрема, їх специфічну

колористичну систему [6, с. 34–35] (для забезпечення максимальної точності висновків до аналізу залучаємо, передовсім, первинний рівень колористики в романах – власне кольоропозначень).

Класична колористична опозиція «білий – чорний» у текстах «Лісової пісні» (твір наближається до фентезійного жанру) і тісно пов'язаного з нею «Гонимарника» підтримує базове протиставлення в різний спосіб оприявнюваних добра і зла в їх боротьбі за душу людини: відповідно співвідносі 14 % / 18 % у творі Лесі Українки і 19 % / 32 % у тексті Дари Корній (за 100 % взято сумарне вживання всіх кольорів у тексті кожного твору). Більший відсоток «чорного» в «Гонимарнику» мотивований амбівалентністю його значення – зокрема, специфічним еротизмом у любовному романі ХХІ ст. [7, с. 113]. Порушення в «Щоденнику Мавки» умовного паритету цих кольорів у творі-матриці (21,6 % білого проти 7,7 % чорного) – результат квазіфентезійності «Щоденника...» і синтезу в його тексті досить вільної інтерпретації постатей мавки фольклорно-міфологічної й Мавки з феєрії Лесі Українки. Присутність важливого для міського фентезі сірого кольору (актуалізований асоціативний комплекс «залізобетонних джунглів»), порівняно з його часткою в «Лісовій пісні» (3 %), в «Щоденнику Мавки» зростає вдвічі (6,1 %) і компенсує певну „пасивність” тут чорного, а в «Гонимарнику» складає 8 %, чим сумарно з часткою тут чорного підкреслює нерівність сил і пафос перемоги добра. Відсоток сірого кольору в цих романах Дари Корній співмірний з його часткою і в інших творах українського жіночого фентезі – наприклад, у «Мантрі-омані» Вікторії Гранецької 2011 р. чи «Бурецьвіті» Марії Ряполової 2010 р. [6, с. 38]. Яскравість сприймання в міських жителів у змальовуваному художньому корпусі приглушена побутом і відірваністю від природи, місто стереотипно сприяє втраті індивідуальності.

Специфіка хронотопу «Гонимарника», пов'язаність і зумовленість його міфопоетики системним звертанням Дари Корній до «Тіней забутих предків» М. Коцюбинського і «Лісової пісні» Лесі Українки та їх атмосфери [детальніше див.: 1, с. 231–233] також пояснюють, чому в романі третім за частотністю використання стає зелений: 13 % відповідних кольороназв від кількості вживань кольоропозначень; співвідносна частка зеленого кольору в «Лісовій пісні», 17 %, також зумовлена хронотопом і підкреслює в творі силу природного начала, гармонії. Символічно, що протягом довгого часу героїня-рятівниця Аліна в «Гонимарнику» зображена саме з зеленим волоссям і що її мати «...виросла в глухому волинському поліському селі» [8, с. 58]. Крім того, для Сашка зелений асоціюється, в першу чергу, з коханням: «...Аліна на Смотричі, мов ангел у зеленому вінку з її волосся, а за спиною крила, зіткані з південного вітру» [8, с. 228]. Не варто забувати в контексті аналізу жіночої прози, що зелений колір символізує саме жіноче начало [див.: 7, с. 153]. Домінантність фемінного, органічного природному, в «Щоденнику Мавки» артикульована настільки, що відповідний символічний супровід зеленого тут творить із білим основну колірну пару: відповідно 23 % і 21,6 %. Загалом же в міфопоетиці «Гонимарника» і «Щоденника Мавки» зелений колір (у першу чергу, як символ буання природного життя) стає ситуативним антонімом сірого.

Практично співпадає в «Лісовій пісні» й «Гонимарнику» відсоток присутності синього кольору (відповідно 12 % і 12,5 %), дещо зростає цей показник для тексту «Щоденника Мавки» – 17 %. Обсяг і роль червоного в романах Дари Корній помітно применшені щодо очікуваного – відповідно 7,5 % і 4,6 % від уживань кольороназв у текстовій тканині «Гонимарника» і «Щоденника Мавки»; це пов'язано, в першу чергу, з актуалізованою тут символізацією цим кольором не пристрасті, кохання, але спектру негативних переживань: небезпеки, сорому, заборони, попередження, агресії, страху. Так, у «Гонимарнику» червоний викликає асоціації з неминучістю майбутнього нещастя (Аліна бачить уві сні червоний напис на дверях «Жереб кинуто» [8, с. 252]), позначений семами «лють», «страх», «тривога» й асоціативно пов'язаний із силами зла [8, с. 310; 8, с. 311]. У тексті ж «Лісової пісні» червоний отримує класичну символізацію – і його відсоток відносно присутності зеленого, синього, білого вирівнюється. Якщо за 100 % обрати сумарне згадування в творі червоного і чорного, вплив цих кольорів на символістичному рівні буде більш очевидний: 45 % / 55 % у «Лісовій пісні», 37,5 % / 62,5 % у «Щоденнику Мавки» і вже 20 % / 80 % у «Гонимарнику».

Акцитування психологічно і жанрово мотивованих змін колірною супроводу в контексті рецепції драми-феєрії Лесі Українки в романах Дари Корній показує, крім іншого, спорідненість художнього мислення цих авторів, їх ідіостилів; по суті, колір тут бере участь у формуванні міфопоетики творів (до слова, героїня «Гонимарника» –

художник, а «Щоденника Мавки» – письменниця), не тільки підкреслюючи, скажімо, характер персонажів та їх психологічний стан. Перефразуючи положення Г. Губаревої, скажемо, що «колірний простір структурує індивідуально-мистецьку версію світорозуміння» Дари Корній [11, с. 12]. Вивчення закономірностей колористики ширшого кола творів Дари Корній, а також включення результатів цього студіювання до компаративістичних досліджень прози ХХІ ст., очевидно, сприятиме глибшому розумінню психології творчості сучасного письменника і процесів переосмислення ним літературної традиції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гурдуз А. Роман Дари Корній «Гонимарник»: місце в мистецькому контексті з погляду традиції й новаторства // Українознавчий альманах. К. ; Мелітополь. 2012. Вип. 9. С. 229–235.
2. Гурдуз А. І. Міжкультурний діалог як проблема українського фентезі ХХІ століття // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. Сер. : Філологічні науки : (літературознавство). Миколаїв, 2014. Вип. 4.14 (111). С. 63–69.
3. Гурдуз А. І. Метагероїня романів Дари Корній // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Філологічні науки : (літературознавство) : зб. наук. пр. Миколаїв, 2015. Жовтень. Вип. 2 (16). С. 61–67.
4. Гурдуз А. І. Міфопоетика роману Дари Корній «Щоденник Мавки» // Studia methodologica : зб. наук. праць / Тернопіль. нац. пед. ун-т імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. Вип. 40. С. 307–312.
5. Гурдуз А. І. «Лісова пісня» Лесі Українки як образно-сюжетна матриця українсько-російської «жіночої прози» початку ХХІ століття // Наукові праці. Сер. : Філологія. Літературознавство. Миколаїв : Чорномор. держ. ун-т ім. П. Могили, 2015. Вип. 247. Т. 259. С. 29–34.
6. Гурдуз А. І., Хохлова А. М. Фактор кольору в «жіночому» містичному любовному романі України початку ХХІ століття // Літератури світу: поетика, ментальність і духовність : зб. наук. пр. Кривий Ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. Вип. 5. С. 31–41.
7. Браэм Г. Психология цвета ; пер. с нем. М. В. Крапивкиной. М. : АСТ : Астрель, 2009. 158, [2] с.
8. Корній Д. Гонимарник; передм. Люко Дашвар. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2010. 336 с.
9. Zhang H. B. Symbolic Meanings of Colors in *The Great Gatsby* // Studies in Literature and Language. 2015. Vol. 10. No. 6. P. 38–44.
10. Gage J. Color and Meaning: Art, Science, and Symbolism. Berkeley ; Los Angeles ; California : University of California Press, 1999. 280 p.
11. Губарева Г. А. Семантика та стилістичні функції кольоративів у поетичній мові Ліни Костенко : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Харків, 2002. 16 с.

Гурдуз Андрій, Дутчак Аліна

м. Миколаїв, gurdai@ukr.net

АВТОРСЬКА МІФОТВОРЧІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ Й ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВІ

Аналіз сучасного літературознавчого і взагалі культурологічного дискурсу дозволяє говорити не просто про популярність, але про впевнене домінування в ньому міфопоетичного похилу. Підвищений інтерес епохи до міфу й міфотворчості в усіх галузях людської діяльності при цьому віддзеркалюється вповні, хоча часом стимулює в окремих дослідників дещо штучний пошук міфопоетичного в довільно обраному фактичному матеріалі. Помітні такі випадки і в українському літературознавстві.

Відповідно до пріоритетів вітчизняної науки дослідження складників метатексту інтерпретацій ряду легендарно-міфологічних структур у роботах прикладного характеру ведеться в широкому тематичному і часовому спектрі, що останній виявляє тенденцію до розширення. Різномасштабне осмислення корпусу класичної міфології поєднується з аналізом нео- і квазіміфологічних явищ. Інтенсивне поповнення кластерів відповідного

художнього масиву, тенденції його внутрішнього самоосмислення значно ускладнюють процес вивчення, також орієнтуючи дослідників на більшу послідовність праць, злагоженість зусиль, мінімалізацію суб'єктивізму в роботі й ліквідацію тематичних лакун у ній. Водночас ключовою причиною середнього рівня практичного виходу частини вітчизняних міфопоетичних праць кінця XX – початку XXI ст. залишається мінімальна розробленість теоретичного аспекту цієї сфери [детальніше див.: 1, с. 14–25], дотичні ж до проблеми авторської міфології розвідки при цьому продуктивно майже не розробляються.

Мета статті – мотивовано визначити основний спосіб інтенсифікації міфопоетичних українських досліджень перших десятиліть XXI ст., уточнивши з сучасних позицій відповідні вимоги до цього наукового профілю. Ключовим при такій постановці питання стають а) виявлення головних методологічних протиріч стосовно понять міфопоетики й авторської міфотворчості; б) окреслення оптимальних дефініцій базових проблемних термінів. Проблема теоретичного інструментарію, пов'язаного зі сферою інсталяції міфоелементів у художній твір, порушується давно і регулярно (серед найбільш авторитетних учених назвемо Н. Фрая, Є. Мелетинського, В. Найдиша). Невизначеність ряду базових понять тут (починаючи з головної категорії «міф») не лише значно ускладнює процес дослідження, але й сприяє дискусійності результатів таких розвідок; ряд учених взагалі відмовляють сучасній науці у здатності визначити міф чи розкрити сутність процесу міфотворчості (Г.-Г. Гадамер, М. Еліаде, Д. Пашиніна та ін.). Сучасне дослідження вимагає перегляду й компромісного уточнення відповідних сучасних методологій.

Проблема авторського міфу як найвищої форми міфотворчості є одною з центральних у данім контексті, відповідно явище власне авторського міфу доцільно розглядати серед модусів проявлення міфу в художній творчості [4, с. 124–125]. Питання «індивідуальної творчої міфології», «власної міфології» порушував іще Ф. В. Шеллінг. В українській науці погляди на цей феномен розходяться, причому протилежні тут положення А. Нямцу [5, с. 58] і О. Забужко [6, с. 35]. Дефініція міфотворчості, отже, досить умовна і не висвітлює механізму внутрішніх процесів явища [наприклад, див.: 7, с. 29]. В українському літературознавстві і філософії безпосередньо проблемі авторського міфотворення присвячено ряд праць останніх десятиліть, найбільш яскраві й неоднозначні з них – шевченкознавчі. Так, якщо Г. Грабович робить висновок, що Т. Шевченка «можна назвати істинним міфотворцем» [8, с. 169], то О. Забужко бачить «власний Шевченків міф, розгорнутий довкола міфа України» [6, с. 17]. Погляди цих вчених сходяться в положенні «авторський міф = міф автора». Однак питання кваліфікації певного митця як (національного) міфотворця залишається проблемним, що переводить у статус дискусійної систему передумов, які дозволили іншим дослідникам вважати творчість письменника міфотворчістю. Наприклад, Т. Мейзерська Т. Шевченка розглядає як «продукт національно-культурного міфу», а Лесю Українку – як творця міфу особистісного [9, с. 38]. У данім випадку особливу увагу привертає те, що вчена актуалізує положення про «єдність міфо- і метафоротворення, де міф постає як система метафор» [9, с. 9]. Аналогічну думку висловлював раніше Н. Фрай [3, с. 136].

Головною рисою відмінності поглядів учених стосовно дефініції авторського міфу є проблема автономності функціонування твору, який претендує називатись авторським міфом. За А. Нямцу, обов'язковий критерій розгляду твору як авторського міфу – реінтерпретація його пізнішими митцями як інваріантної моделі. З погляду протилежної позиції, феномен авторського міфу не потребує для свого визнання наступного опрацювання («культурологічної міфологізації» (А. Нямцу)), одразу будучи «повноцінним» міфом (Г. Грабович, О. Забужко, Т. Мейзерська). Невизначеність цього принципового моменту ще раз ілюструє непроробленість наукового інструментарію сфери міфопоетики, зокрема в Україні. Як приклад наведемо наступне різночитання: авторські міфи про Дон Кіхота і Фауста, як і міфи про Дон Жуана і Гамлета, пройшли шлях «культурологічної міфологізації», хоча перші два з них – «національно-консолідуючі» і, за логікою О. Забужко, такої «міфологізації» не потребують. З іншого боку, міфи Дж. Джойса чи Ф. Кафки теж є авторськими, проте не мають (і не потребують) «культурологічної міфологізації», тимчасом як перший з них є «національно-консолідуючим» (із застереженнями [6, с. 18]), а другий – ні.

Фактори Аналіз провідних досліджень із теми дозволяє трактувати літературну міфотворчість як художнє, філософсько-естетичне явище культури, коли письменник, спираючись на матеріал класичної міфології й художньо його опрацьовуючи, створює варіантну, осучаснену модель давньої широковідомої

міфологічної оповіді (модуси міфологізації, реміфологізації і деміфологізації), або ж коли на ґрунті авторського досвіду й світовідчуження окреслюється потужне структурно-змістове ядро, яке «кодує» художній світ твору даного письменника та, можучи стати об'єктом інтерпретацій інших митців, зазнає «культурологічної» міфологізації (модус авторського, або ж «нового», міфу) [1, с. 24–25].

Доводиться констатувати й практичну відсутність спроб визначення терміна «міфопоетика» – навіть у спеціальних працях, за рідким виключенням (наприклад, Т. Саяпіною). Загалом міфопоетична система твору є формальним вираженням закладеного в нього міфологічного фактора. Останній обумовлений, перш за все, процесами свідомої авторської міфотворчості, виявляється через атрибути – міфеми, міфологеми, міфопоетичні мотиви тощо – та може існувати в чотирьох основних модусах (типах міфотворчості) – міфологізації, реміфологізації, деміфологізації та власне авторському міфі. Важливим у цьому контексті стає й поняття міфопоезії.

Міфопоетична система твору найчастіше виражається у двох основних варіантах. Перший: коли твір насичений міфологічними елементами чи паралелями до них (алюзіями, ремінісценціями тощо), які не становлять сюжетотворчої структури, а отже, сформований у тексті міфопоетичний комплекс не має впорядкованого подієвого стрижня, ядра чи ряду таких стрижнів, ядер (такі міфопоетичні системи – мозаїчні, або фрагментні). Другий варіант репрезентації міфопоетичної системи спостерігається, якщо міфопоетична складова у творі є для нього і структуротворчою і (будучи наскрізною в тексті чи панівною в певному текстовому фрагменті) може розглядатись як міфопоетичний мотив, сюжет (міфопоетичні системи такого типу – лінійні). Вища форма організації з точки зору міфопоетики властива творам з лінійними міфопоетичними системами порівняно з творами з мозаїчними, а також творами із комбінованими міфопоетичними системами типу «лінійно-мозаїчна». У творі, де міфологічний фактор структурує основні щаблі художньої дійсності, формується авторська міфопоетична модель (образ) світу, або, ширше, – міфопоетична парадигма [1, с. 28–29].

В умовах поступового проявлення кризових явищ світової міфотворчості і водночас потреби формування сучасної національної (перші плоди останньої часково вже окреслені) загострюються проблеми теоретичного дослідження міфопоетичної сфери, подальше уникнення яких у практично орієнтованих розвідках контрпродуктивне. Для інтенсифікації вивчення міфопоетики твору потрібна нагальна конкретизація ключових методологічних координат, і для забезпечення достовірності й недвозначності результатів міфопоетичні студії мають містити відповідні теоретичні обґрунтування, не замкнені на вітчизняному науковому матеріалі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гурдуз А. Міфопоетична парадигма в українській та західноєвропейській «прозі про землю» кінця XIX – першої третини XX ст. : моногр.. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. 216 с.
2. Мелетинский Е. М. Аналитическая психология и проблема происхождения архетипических сюжетов // Вопросы философии. 1991. № 10. С. 41–47.
3. Frye N. *Anatomy of Criticism : Four essays*. London : Penguin Book, 1990. 383 p.
4. Гурдуз А. Міф і міфологічний фактор у літературі: (Загальнотеоретичні проблеми студіювання) // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колеґіумах. 2004. № 3. С. 120–126.
5. Нямцу А. Є. Традиція у слов'янських та західноєвропейських літературах : (проблеми теорії). Чернівці: Рута, 2001. 152 с.
6. Забужко О. С. Шевченків міф України. Спроба філософського аналізу. Вид. 2-ге, випр. К. : Факт, 2001. 160 с.
7. Найдыш В. Философия мифологии: От античности до эпохи романтизма. М. : Гардарики, 2002. 554 с.
8. Грабович Г. Поет як міфотворець: Семантика символів у творчості Тараса Шевченка; пер. з англ. С. Павличко. Вид. 2-ге, випр. й авториз. К.: Критика, 1998. 207 с.
9. Мейзерська Т. С. Проблеми індивідуальної міфології : (Т. Шевченко – Леся Українка) : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.01.01 ; 10.01.06; НАН України. Ін-т літ. ім. Т.Г. Шевченка. К., 1997. 42 с.
10. Гольник О. Міф у художньому світі Євгена Маланюка : моногр.. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 218 с.
11. Хавкіна Л. Сучасний український рекламний міф : моногр. Харків : Харків. іст.-філол. т-во, 2010. 352 с.
12. Яшина Л. І. Проза Володимира Дрозда: міфопоетичний дискурс: моногр. Дніпропетровськ: Баланс-Клуб,

Гурдуз Андрій, Катриченко Катерина

м. Миколаїв, gurdai@ukr.net

МІФОПОЕТИЧНІ ТЕХНІКИ В ПОСТМОДЕРНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ ЖІНОЧОМУ РОМАНІ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ ВІКТОРІЇ ГРАНЕЦЬКОЇ)

Одним із помітних явищ у вітчизняному літературному процесі початку ХХІ ст. є роман Вікторії Гранецької «Мантра-омана» 2011 р. Переможець Міжнародного конкурсу романів, кіносценаріїв, п'єс та пісенної лірики про кохання «Коронація слова – 2011» (І премія), цей твір залишається майже не висвітленим: крім серії відгуків, знаходимо декілька відносно розгорнутих рецензій на нього – зокрема, Ж. Куяви, Н. Нікалео, Я. Дубинянської. «Мантра-омана» продовжила вже традиційний ряд подібних творів українських письменниць, де героїня, позиціонована як сильна і творча натура, вступає в своєрідний діалог з ірраціональним світом. Як і в попередніх подібних романах («Зло» Людмили Баграт 2002 р., «Містичний вальс» Наталки Шевченко 2003 р., «Дзеркало єдинорога» Людмили Таран 2008 р. і деяких інших), лінія ірраціонального в художньому світі В. Гранецької, по суті, допоміжна (це відзначає і Ж. Куява), за посередництва її рельєфніше проступає психологічний конфлікт героїні в сучасному (міському) соціумі. Дійсно, зустріч з померлим коханим по той бік реальності для героїні «Мантри-омани» – швидше її діалог із совістю, який дає можливість розв'язати не вирішуваний інакше конфлікт, стати краще. Героїня В. Гранецької в реальному світі вже позбавлена обранця, а в її зміненому фізичному стані (кома) інкогніто-присутність Влада дозволяє парі логічно завершити їх стосунки. Говорячи мовою психології, при відключенні свідомого актуалізується підсвідоме Єви, що й обіграно в романі. Подібне художнє рішення використовується в літературі і кіно (прикладом може служити навіть комедія режисера Т. Шед'яка «Брюс Всемогутній» (США, 2003 р.)), як і прийом специфічного роздвоєння свідомості й поведінки героїні (очевидна сюжетна паралель до повісті С. Кінга «Потаємне вікно, потаємний сад» 1990 р., роману Л. Баграт «Зло» і под.).

У такий спосіб, метою пропонованої статті є вперше здійснюване визначення специфіки міфопоетичної системи роману В. Гранецької «Мантра-омана». Ключовими при цьому стають а) аналіз організації тексту твору з точки зору інтертекстуальності; б) розгляд сполучення в художній канві роману ряду міфологічних і літературних сюжетних ліній; в) аналіз інтерпретації письменницею культурно-літературних стереотипів добра і зла.

Міфопоетичну систему роману «Мантра-омана» становить, отже, синтез сюжетних елементів попередніх культурно-літературних текстів і мозаїка містичних знаків-деталей, що супроводжують події й готують читача до подальшого, трагічного, розвитку сюжету. Основними складовими (площина першого порядку) тут є взаємопереплетені інтерпретації аспектів двох – священної для ряду релігій, а також літературної – традицій. Перша містить біблійну домінанту з інсталяцією екзотичних для європейця фрагментів культур Сходу і Заходу; другу складову формує переважно своєрідне переосмислення структурних елементів роману С. Кінга «Повець снів» (2000 р.).

Спектр указаних знаків-передбачень включає як авторські знахідки (скажімо, образ «домовини ліфту» на початку роману [1, с. 10]), так і звичайно використовувані в чарівній казці чи фентезі прийоми: чарівні предмети (містична картина), символіку цифр (Єва вважає себе винною в смерті трьох істот [1, с. 221], образ її коханого в романі має три іпостасі – про це говоримо нижче), отримання героєм після випробування (тут – героїні після коми) надможливостей – здатності розуміти мову тварин (кота), надзвичайної фізичної сили і под. Традиційне в літературі стирання меж між реальністю, сном і потойбіччям також органічно вписується в канву аналізованого роману. Прикметно, що коли Єва в «Мантрі-омані» певний час боїться заснути, щоб не зустрітися з Ловцем Снів (подібний страх сну переживає й Карпо в «Дівчинці з папірусом» 2012 р. Тали Пруткові), то Марго зі «Зла» Л. Баграт – прокинутись, щоб не розлучатися з уявленим коханим зі сну.

Теза Люко Дашвар про «несподівану і захопливу суміш містики, гідної творів Кінга, та глибокого

розуміння найменших рухів людської душі» [1, обкл.] в «Мантрі-омані» – комплімент В. Гранецькій, притаманний емоційній манері сучасної критики (подібне, до речі, невиправдано звучало на адресу роману жаків Н. і О. Шевченків «Бранці мороку» 2008 р., а Дару Корній після «Гонимарника» 2010 р. назвали «українською Стефані Майєр» [детальніше див.:4, с. 230]). Тим не менше, варто говорити про чіткі паралелі українського твору і «Ловця снів» С. Кінга. Обізнаність В. Гранецької з творчістю американського колеги підтверджує і текст «Мантри-омани» (матір героїні розпочинає письменницьку кар'єру як Анна Кінг, користуючись «...прізвищем знаменитого (Стівена?) Кінга...» [1, с. 44]). У назвах обох певною мірою автобіографічних романів уміщений визначальний для їх текстів і широко осмислюваний митцями образ-символ: у С. Кінга – індейський талісман-оберіг, у В. Гранецької – священний текст у давньоіндійській релігійній традиції, здатний впливати на розум і світ та діяти як оберіг.

Фізична неміч (синдром Дауна) і дивовижні дар і можливості телепата Дугласа Кевелла (Даддитса) з американського твору вгадуються в психічному стані (синдром саванта) і геніальності художника Влада в «Мантрі-омані». Відмінність Даддитса від інших людей в українського автора заміщено зовнішньою – лейтмотивною – дияволізацією Влада як коханого героїні, що, в свою чергу, відповідає закономірностям любовної містичної прози: один із партнерів має відношення до ірраціонального світу. Нарешті, фінальне протистояння Даддитса та його друзів загрози людству з космосу перетворено в «Мантрі-омані» на фактичне рятування Владом Єви (Євпраксії) від соціального зла в ній по той бік реальності (що символічно: «Єва» буквально означає «жива» [5, т.2, с. 175]). Замість глобального звучання подій американського роману, в такий спосіб, бачимо приватну «маленьку трагедію» з залученням утілень сил добра і зла і з високим дидактичним потенціалом. Винесення ж В. Гранецькою на перший план жіночого образу з огляду на принципи аналізованого корпусу «жіночої» прози закономірно.

При цьому якщо в українському романі говоримо про містичне як про прийом, окремий художній хід для посилення психологізму, то в творчій манері С. Кінга робота з містичним – повнофункціональний метод.

Намічена в «Мантрі-омані» В. Гранецької й сюжетна паралель «Влад і Єва» – «Ромео і Джульєтта», підтримувана згадками про дійових осіб п'єс В. Шекспіра (Гамлета, Офелію, Отелло і Дездемону) чи про його творчість загалом.

Переосмислення образу Ловця снів у творах В. Гранецької і С. Кінга має водночас спільні й відмінні риси. В обох випадках спостерігаємо персоніфікацію, однак трактують автори втілення Ловця снів протилежно: як іпостась нечистого – в українському тексті й образ захисника людства – в американському. Тимчасом як у В. Гранецької Ловець Снів – по суті, складник образу Влада, осмислюваний як совість чи підсвідоме героїні, то у С. Кінга цим Ловцем, крім буквального талісмана (наскрізний мікрообраз), є і сам Даддитс («Даддитс. Ось хто справжній Ловець» [7, с. 537]), і створена цим героєм для захисту людства ментальна мережа з п'яти суб'єктів – його і друзів [7, с. 725]. Отже, поєднаність трьох іпостасей в образі Влада В. Гранецької певним чином відповідає сполученню свідомостей п'ятірки друзів у Ловці снів роману С. Кінга, а також психологічному стану персонажа Джоунсі, коли той «єдиний у трьох обличчях» [КінгС. 2004 Ловець, с. 334].

Перетворення Єви в «Мантрі-омані» після душевної катастрофи – розриву з коханим у нормальну в моральному плані людину відбувається, в тому числі, завдяки її зустрічі з Ловцем Снів (приходить до неї як її совість), посланим для цього «Ісусом Христом» [1, с. 176]. Тобто обмежена духовно і здорова фізично Єва після спроби самогубства – скалічена фізично, але духовно здорова; проходячи через страждання, вона платить, у такий спосіб, за своє очищення високу ціну. Також, нагадаємо, від морально-духовного сну пробуджує в дорослому житті своїх пов'язаних свідомістю друзів Даддитс; вони також шляхом страждань повертають собі призабуті в буденній суєті духовні цінності (наприклад, Генрі до цього всерйоз думав про самогубство).

Повторювані точно чи майже дослівно в аналізованому романі фрагменти (окремі речення та їх групи) численні й системні, розташовані по всьому тексту і функціонально співвідносні з рефренами в творах пісенного жанру. Завдяки цьому процес читання роману певно нагадує проказування розчиненого в його тексті набору мантр (мантра відтворюється повторенням із можливими модуляціями), які врешті зливаються в одну умовну «мантру» роману. Серед таких фрагментів – майже повністю відтворений в «Епілозі» текст «Прологу» (відповідно: [1, с. 236–237] – [Гранецька. Мантра-о., с. 9–10]), самохарактеристика Єви в житті і після смерті

[1, с. 11; 112], асоціативний опис голосу Влада [1, с. 120; 136; 137], питання Влада до Єви, а згодом – Єви до матері: «Чому ти не була на моєму похороні?...» [1, с. 181; 182]; згадки про тридцять тисяч, «запрошених» Євою в обмін на право бути з коханим [1, с. 53; 148], про «хворого на бубонну чуму Диявола» [1, с. 80; 176; 231], набуті героїнею після коми «дурнуваті таланти», оцінка прізвища її колишнього коханця Страхопуденка. До слова, з огляду на зв'язок «Мантри-омани» з «Євпраксією» П. Загребельного систему повторюваних фрагментів у тексті В. Гранецької можна розглядати і як розгорнуту й ускладнену лейтмотивну лінію цього роману-попередника (не так яскраво, але простежується подібна закономірність і в «Ловці снів» С. Кінга). Пам'ятаємо «нагадування» читачу про семантику грецького «Євпраксія» [Загребельний, т.4, с. 14; 22; 23; 32; 144] та обігруване в різній тональності «Станеш імператрицею – ошчасливиш світ» [6, т.4, с. 98].

Внутрішню динаміку як своєрідну градацію виявляє при цьому трійчаста система фрагментів з опису голосу Влада: коли в першому фрагменті вказано, що героїня сприймає голос коханого («його голос»), схожий на альпачинівський, то в другому уривку вказівка на приналежність голосу Владу опущена (це просто «голос», схожий на голос Аль Пачино), а в третьому випадку Єва чує вже «шепіт Аль Пачино».

Як видно, ключові положення пропонованого матеріалу можуть бути покладені в основу майбутніх досліджень творчості Вікторії Гранецької.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гранецька В. Мантра-омана : роман. Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2011. 240 с.
2. Гурдуз А.І. Міфопоетика «жіночого» містичного любовного роману першого десятиліття ХХІ століття в Україні // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. Сер. Філологічні науки (літературознавство) / гол. ред. В. Д. Будак. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2014. Вип. 4.13 (104). С. 61–68.
3. Гурдуз А. І. Постійність рухливого: ізоморфізм ключових традиційних образів і мотивів у літературі // Зарубіжна література в школах України. 2009. № 12. С. 63–64.
4. Гурдуз А. Роман Дари Корній «Гонимарник»: місце в мистецькому контексті з погляду традиції й новаторства // Українознавчий альманах / ред. кол. : М. І. Обушний (відп. ред.) та ін. К.; Мелітополь. 2012. Вип. 9. С. 229–235.
5. Етимологічний словник української мови : в 7 т. К.: Наук. думка, 1985. Т. 2 : Д-Копці. 571 с.
6. Загребельний П. Євпраксія; День для прийдешнього: романи // Загребельний П. Твори : в 6 т. К.: Дніпро, 1980. Т. 4. 581 с.
7. Кінг С. Ловець снов : роман; пер. с англ. Т. А. Перцевой. М.: АСТ; Харьков : Фолио, 2004. 733 с.

Гурдуз Андрій, Кузьмич Єлизавета

м. Миколаїв, gurdai@ukr.net

ПОВІСТЬ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ «ЗЕМЛЯ»: МІФОПОЕТИЧНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ

Художній світ О. Кобилянської, трактування ідейного звучання якого ще донедавна вкладалося у майже суто соціально-реалістичні межі (у працях М. Лещенко), В. Вознюка та ін.), нині потребує нового, комплексного прочитання. Особливо це стосується символіки та міфопоетики її творів (зокрема, «Землі»), вивчення яких ще потребує комплексного розгляду з сучасних методологічних позицій (окремі аспекти проблеми висвітлює І. Демченко [5]). Відповідно, переслідуючи мету виявити своєрідність символічної й міфопоетичної систем повісті, торкаємося, зокрема, досі панорамно не висвітлюваного матеріалу.

Наскрізною для творчості «гірської орлиці» є тема землі, концептуальне бачення якої письменниця репрезентує в повісті «Земля» (1901) – етапному для авторки творі, на чому наголошують, скажімо, П. Майдаченко [7, 115], Н. Шумило [9, 14] й ін.

Аналізуючи «Землю», П.Майдаченко робить акцент на її «...стрункій опозиційній побудові міфосимволічної картини світу» [7, 119], Т. Гундорова вбачає у творі «духовний міф Кобилянської» [2, 62].

Центральний фабульний стрижень повісті закорінений у біблійний ґрунт і відіграє головну роль у

створенні міфопоетичної атмосфери (ситуації) у творі.

Органічно накладається на міфопоетичне тло «Землі» О. Кобилянської біблійна легенда про Каїна і Авеля: старозаповітний сюжет проектується на вбивство Савою (Каїн) Михайла (Авель), причому актуалізується опозиція братів у бінарній структурі твору (для образу Михайла характерна духовна влада землі, залюбленість у життя, спокійна творча праця; для образу Сави – матеріальна влада землі, агресія, жадоба вбивати). На користь такого прочитання повісті свідчить чимало сходжень між нею і текстом Біблії.

Як і в Біблії, у творі О. Кобилянської братовбивство відбувається через заздрощі: Сава заздрить братові й побоюється, що той дістане у спадок від батьків усю землю родини. Як голос крові вбитого Авеля волає від землі до Бога [1, Буття, IV, 10, 4], так і в повісті в день убивства щось підганяє Івоніку додому з міста («Його тягнуло додому» [11, т.2, 218]).

Бог своєю печаттю робить Каїна недоторканим для людей; так само від людського (кримінального) суду Саву рятують батьки, знаючи трагічну істину.

Замість убитого Авеля Єва народила Сифа; у повісті ж Анна після загибелі Михайла виходить заміж за Петра – «Михайлового млявого двійника», як називає його П. Майдаченко [12, 116]. Цікаво, що майбутнє своєї родини (як життя пам'яті) батьки Михайла пов'язують не з Савою (який духовно помер), але з сином Анни і Петра. Припустимо, що образ цієї дитини (ім'я якої не називається, і це сприймаємо як певне узагальнення) в письменниці особливо пов'язаний з майбутнім.

Однак зіставлення тексту О. Кобилянської з Біблією виявляє й певні зміни у передачі легенди в повісті. Так, Сава молодший за Михайла, тоді як Каїн старший за Авеля. Цей момент потребує коментарю. Каїн у Біблії – хлібороб, а Сава в цій іпостасі виступає тільки епізодично, хоча вповні усвідомлює свою залежність від землі: «Що значить чоловік без землі?» [6, т.2, 89]. У Саві фактично перемагає інстинкт мисливця («Зо стрільбою ходив би день і ніч по полі й по лісі...» [там само, 24]. «Уже він на стрільця вродився!» [там само, 212]), а Михайло взагалі негативно ставиться до зброї («Замітна була в нього лише незвичайна відраза до оружжя, особливо ж до рушниці...» [там само, 264]); Михайло, однак, не пастух, як Авель, а хлібороб.

На запитання Господа про Авеля (після вбивства) Каїн відповідає, що не знає, де той: «Чи я сторож брата свого?» [1, Буття, IV, 9; 4]. У повісті Сава теж каже неправду про місце свого перебування під час злочину. Проте цікаво, що саме Михайло – репрезентант вищої культури, мирної творчої праці – перебирає на себе функцію «сторожа» Сави (біблійного Каїна, який у О.Кобилянської втілює агресивне начало). Приміром, Сава каже про брата: «Він удає з себе великого господаря. Раз у раз дає науку й перестороги, як маю робити се або те, коли його не стане дома» [6, т.2, 89].

Таким чином, підтверджується думка про ситуацію у творі як про розгорнуту притчу про Каїна і Авеля.

Отже, певні відходження повісті від біблійної легенди пояснюються специфікою інтерпретації О. Кобилянської цього сюжету.

Схиляємось до думки про міфологізацію в «Землі» О. Кобилянської відносно біблійної легенди про Каїна і Авеля: біблійний міф, актуалізований письменницею для сучасного контексту, немовби просвічує крізь тканину тексту й надає звучанню повісті особливої масштабності, певного універсалізму; старозаповітний сюжет, переосмислюючись, накладається на соціальну реальність. Посилення включеного в цю атмосферу містичного моменту (символічні знаки долі, що роблять логічним трагічний розвиток дії: обрив струни на весіллі Парасинки і Тодорики, коли Михайло запрошує Анну до танцю [11, т.2, 29], образ «сусіднього» лісу і прояви таємничого «щось», страшний сон Івоніки [там само, 108–109], нічний крик сови [там само, 189], загибель Савиноного теляти [там само, 207] тощо) формує у творі ніби окрему проблему фатуму, яка підкреслює міфопоетичний підтекст повісті.

Т.Гундорова вказує, що повість письменниці стала «тим смисловим центром, навколо якого утворювалося актуальне смислове поле модерної української літератури. В найзагальнішому сенсі, мова йде про формування такого українського міфу, який би конститував цілісність нації, культури, індивідуума в новій, модерній епосі ХХ віку» [3, 58]. С.Павличко ж підкреслює глибинну деміфологізацію [13, 63] народу в «Землі» письменниці, те, що у творі руйнується патріархальний народницький міф цілої культури [там само],

демістифікуються й деміфологізуються ключові поняття, святі для народницького світогляду: ідеальність громади, ідеальність природної людини – українця-селянина, ідеальність селянської сім'ї, ідеальність жінки [там само].

Очевидно, у висловах дослідниць ідеться про соціокультурний національний феномен – український міф (про землю), який для твору є зовнішньо спрямованим. Логічно припустити, що формування українського міфу О. Кобилянської включає в себе ті деміфологізаційні процеси, на які вказує С. Павличко. Тобто в повісті спостерігаємо поєднання власне міфологічної (біблійної) оповіді та соціокультурного міфу, які, однак, диференціюються і з-поміж яких художньо домінує перша. Таким чином, можна погодитись, що О. Кобилянська стверджує вивільнення людини (українця) з-під влади землі для «осягнення культурного, модерного виміру поступу» [3, 16] народу. Міфопоетичний потенціал повісті працює в тому числі на спробу авторки висунути нову щодо традиційно української парадигму, де центр духовних шукань українця зміщується з хліборобської ниви на «інший світ» [11, т.2, 298] – ниву науки, культури (недарма навіть старий Івоніка «піддержує» намір Анни й Петра віддати їх сина до школи: «Нема йому що до землі прив'язуватися... Вона не кожного щастям наділяє!» [там само, 296].

У праці сенс життя бачать і герої О.Кобилянської – Івоніка і Марійка Федорчуки (Івоніка: «А зрештою... пощо чоловік живе? Не на те, аби робив..?» [11, т.2, 24]); так само міцно поєднані вони з землею: в О. Кобилянської Івоніка «переживав сам стан землі й був із нею одним» [там само, 31].

Проблема зв'язку поколінь на рівні продовження дітьми батьківського способу життя, традицій постає у творі О. Кобилянської.

Оригінально осмислюється в творі письменниці опозиція *природа – культура*. Наприклад, С. Павличко пише: «Саме до культури... спрямований заклик відірватися від землі» [13, 63].

Підсумовуючи сказане, підкреслимо, що перспективним бачиться як поглиблення вивчення заявлених у статті проблем (власне міфопоетичних світів творів та їх типологічне студіювання), так і включення результатів дослідження даної розвідки у більш масштабний розгляд проблем міфопоетики української та західноєвропейської прози про землю кін. XIX – I третини XX ст. Розроблення окреслених напрямів дозволить значно розширити й уточнити з позицій сучасного прочитання уявлення про творчість досліджуваних майстрів слова, а також поглибити вітчизняну міфопоетичну практику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Біблія. К. : Вид. місійного т-ва “Нове життя Україна, Кемпус Крусейд фор Крайст”, 1992.
2. Гундорова Т. Кобилянська — Довженко: навколо «Землі», або Різниця аналогій // Слово і час. 1997. № 11—12. С. 57—62.
3. Гундорова Т. *Femina Melancholica*: Стаття і культура в гендерній утопії Ольги Кобилянської. К. : Критика, 2002. 272 с.
4. Гурдуз А.І. Метагерой романів Кнута Гамсуна: динаміка пантеїстичного світосприймання: (Образи Нагеля (“Містерії”, 1892), Глана (“Пан”, 1894) та Ісака (“Соки землі”, 1917)) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2004. № 2. С. 54—56.
5. Демченко І.А. Особливості поетики Ольги Кобилянської : моногр. К.: Твім інтер, 2001. 208 с.
6. Кобилянська О. Твори : в 5 т. / О. Кобилянська. – К. : Держлітвидав УРСР, 1962—1963.
7. Майдаченко П. Роман Ольги Кобилянської “Земля”: погляд через сто років // Київська старовина. 1998. № 5. С. 111—123.
8. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі. 2-е вид., переробл. і допов. К.: Либідь, 1999. 447 с.
9. Шумило Н. Література для народу і про народ як естетична проблема в українській прозі кінця XIX - початку XX століття // V Конгрес Міжнародної асоціації українців: Літературознавство: кн. 2 / упоряд. і відп. ред. В. Антофійчук. Чернівці: Рута, 2003. С. 12—16.

ТВОРЧІСТЬ ДЕВІДА ГЕРБЕРТА ЛОУРЕНСА У ҐЕНДЕРНОМУ АСПЕКТІ

Злам століть вважається складним і неоднозначним періодом, перехідним часом, вісником «нестійкості та неблагополуччя» [2, 531], деяким відступом від минулого, а також очікуванням у майбутньому чогось нового і кращого. Кінець XIX – початок XX століття для Англії – період, коли країна почала нову історичну епоху, епоху класової боротьби, набутків, криз та війн; це період «пошуку нових шляхів у філософії, соціології, літературі та мистецтві» [2, 531]. Творчість письменників, життя яких збігається зі зломом століть, навряд чи можна охарактеризувати однозначно. І вітчизняні, і західні літературознавці стверджують, що Девід Герберт Лоуренс викликав суперечки як за свого життя, так і після смерті [3, 75]. Його твори ранньої творчості викликали схвалення з боку критиків та читачів; його називали «геніальним пророком нового мистецтва і нової моралі» [3, 83]; автора підносили як одного з британських прозаїків, «який подавав великі надії» [3, 84]. Але часи минали, і схвальні відгуки почали бути гнівними наклепами: сміливість в творах обурювала, критики зазначали, що його «піддавали анафемі як єретика та амораліста» [4, 83]; часто автора ганьбили як пацифіста, «іконоборця та порушника громадської моралі» [4, 84]. Роботи Д. Г. Лоуренса, такі як «Райдуга» та «Коханець леді Чаттерлей», були відвертими для тогочасної Англії.

Однак, творчість письменника і сьогодні привертає увагу багатьох дослідників. На радянському, пострадянському і сучасному просторі актуальні роботи про Д. Г. Лоуренса авторів С. Павличко, Б.-І. Антонич та Д. В. Затонського. Наприклад літературознавець С. Павличко вважає Лоуренса засновником модернізму, як Т. С. Еліота. Не тільки С. Павличко вважала Д. Г. Лоуренса модерністом, а й такі науковці, як В. М. Толмачова, Н. Ю. Жлутенко, Е. П. Гончаренко, і вважаємо, що його творчість варто розглядати саме у контексті епохи модернізму.

Перші критичні публікації, так само як і подальший аналіз творчості Лоуренса провідними зарубіжними і вітчизняними дослідниками (Р. Олдінгтон, Г. Хаф, Ф. Лівіс, Р. Дрепер, Н. Жлуктенко), підтверджують необхідність вивчати романний світ письменника одночасно з його виразно індивідуальною філософською-естетичною системою поглядів на людину, сучасну цивілізацію і стан моралі, на літературу і психологію. Художні твори та філософська есеїстика Лоуренса мають єдиний творчий задум – дослідити психіку людини і духовні феномени сучасності, конфлікт природних інстинктів і культурних обмежень, внутрішній розлад людської особистості на рівні загальнолюдського, переосмислення категорії розуму як онтологічної центру; спробувати віднайти нові психологічні та етичні перспективи гармонізації життя людини в новому індустріалізованому та технологізованому світі.

Вивчаючи та аналізуючи літературну спадщину Девіда Герберта Лоуренса, можна зробити висновок, що актуальними для автора виявились теми жіночої емансипації та складна доля покоління, особливо молодого. Ці теми крокую крізь його твори 20-х років, що підтверджує сам письменник у своїх листах: «Я не можу писати лише про те, що мене глибоко хвилює: а в даний момент – стосунки чоловіка та жінки. Зрештою, в цьому – в становленні нових чи перебудові старих відносин між чоловіком та жінкою – і полягає основна проблема сьогоdnішнього дня». Практично в кожному зрілому романі автора є автоперсонаж. Наприклад, у легендарному творі «Коханець леді Чаттерлей» точку зору модерніста втілює людина, яка стоїть нижче за своїм соціальним положенням. Лоуренс був представником середнього класу, та писав про «маленьких людей», і в романі Лоуренс переламає сприйняття світу молоді англійської жінки із так званого «середнього класу».

У романі «Коханець леді Чаттерлей», і взагалі в останньому періоді своєї творчості, Девід Герберт Лоуренс використовує слово «сексуальний», що надало крижці неоднозначної слави та прирєкло роман на цензурну заборону. Автора можна назвати «сексуальним політиком», він майстерно у художньому слові висвітлює міжстатеві відносини свого періоду. Наприклад, Сімона де Бовуар стверджувала, що Лоуренс писав «путівники для жінок». А якщо розглядати твори письменника детальніше, можна помітити, що сексуальні взаємини у романах змальовані відповідно до сформульованого Зигмундом Фрейдом принципу «жінка пасивна, чоловік активний».

Свої естетичні погляди письменник формує, вивчаючи психологію і антропологію. Відомо, що одним із головних опонентів Лоуренса був Зігмунд Фройд. «У психоаналізі, – пише митець у праці «Психоаналіз і без свідоме», – мова йде про скасування моралі як такої, оскільки психоаналітики прописують людству повну відмову від інституту моралі, і як тільки ми проковтнемо цю наживку психоаналізу, ми опинимося на гачку аморальності» [5, 12]. Коментуючи фрейдову теорію безсвідомого, в якій репресований сексуальний потяг постійно впливає на практично кожний аспект життя, письменник вважає, що Фройд рушив у ризиковану подорож на окраїну людської свідомості, «всевідаючий спостерігач, він несподівано зробив крок зі світу свідомого у світ безсвідомого, і звідси – просто в нікуди» – туди, де не можна побачити «нічого іншого, крім величезного, слизького змія на ім'я секс, купи екскрементів і міріад мерзенних, маленьких страхів, що кишать між сексом і екскрементами» [5, 16]. Саме цьому фізіологізму австрійського вченого протиставляє митець свою програму відродження втраченої гармонії тіла і духа, наголошуючи природні начала людини і спонтанність творення індивідуальної природи.

Досліджуючи основні елементи – свідомість, інтелект, віру – Лоуренс виводить фундаментальні для його системи мислення поняття «життя» і «кохання». «Життя виступає загальною силою, тоді як несвідоме, по суті, є винятковим і неповторним у кожному окремому організмі: це активна душа, що еволюціонує і веде до свого втілення і самовияву» [2, 389]. Кохання письменник вважає «складним і багатограним процесом збереження індивідуальної цілісності, любові потрібно вчитись усе життя» [2, 341]. Філософсько-естетична концепція Лоуренса, яка знайшла втілення в його романній творчості, була сформована в складному культурному контексті, в полеміці з мислителями, чії ідеї накреслювали перспективи, що домінуватимуть у західноєвропейській думці впродовж XX століття.

Творчість письменника засвідчує суголосність проблематики феміністичних і ґендерних студій. Інтенсивний розвиток фемінізму, а згодом і ґендерних студій, упродовж XX століття буз закономірною реакцією на тривалу, більш ніж двотисячолітню історію патріархальної моделі соціальних відносин, а також на наукове знання, яке виправдовувало й у різний спосіб обґрунтовувало підпорядкування жінок чоловікам.

Письменника цікавлять стосунки чоловіка і жінки – в публічній і непублічній сферах, усі аспекти та компоненти ґендерної системи – ґендерні політичні, расові дискурси, особисте і зовнішнє життя. Романи Лоуренса окреслюють ускладнення ґендерних стереотипів, автор змінює уявлення про бінарні опозиції, які, за тих часів, традиційно відносили до чоловіка і жінки: логічність – інтуїтивність, свідоме – чуттєве, влада – підпорядкування, активність – пасивність, радикалізм – консерватизм, сила – слабкість.

У романі «Закохані жінки», який увиразнює світоглядні і творчі пошуки письменника, центральні персонажі належать до покоління молодих людей нової епохи. На початку XX століття відбуваються серйозні зміни ґендерних ролей, з'являються нові форми активності чоловіків і жінок, переоцінюють їхні сімейні функції. Система твору персонажів ілюструє ці зміни на індивідуальному (ґендерна ідентичність), на структурному (соціальне становище чоловіків і жінок), на символічному (культурно-історичні уявлення про жіночність) рівнях ґендеру.

Структурування долі персонажів-чоловіків у романі «Закохані жінки» виділяє своєрідність романного світу Девіда Герберта Лоуренса. Мається на увазі роль тілесної складової в формуванні ґендерних складових у роботах письменника. Його ідеалом є цілісність і збереження унікальності кожної людини. «Розум, консервативна психіка і неосяжна душа – ось могутня трійця, яка керує кожною людиною. Є, між тим, і те, що лежить за межами цієї трійці. Це індивід у його чистій самотності, в цілісності його свідомості, в єдності його буття», – писав автор в есе «Фантазія безсвідомого» [3, 348]. Секс як акт повного тілесного злиття чоловіка і жінки він називає подією колосального значення, однак його абсолютизація «в якості єдиного вищого мотиву буття неминуче призведе наш світ у стан відчаю і анархії». Людське «Я» є нерозривним на плоть і дух – привілейованість духу і репресоване тіло – це ознаки сучасної індивідуальної цілісності. Відтак, хворе тіло у Девіда Лоуренса стає символом духовного занепаду сучасної цивілізації.

Можна зробити висновок, що у творчості Лоуренса поняття хвороби, фізичного розладу перебувають у складних переплетіннях і виступають серйозною соціокультурною проблемою. Англійський письменник неодноразово у своїй поезії і прозі звертався до теми хвороби та інвалідності, а в романі «Коханець леді

Чаттерлей» інвалідність головного персонажа Кліффорда Чаттерлея стає ключовим моментом у формування сюжету та проблематики твору. Одна не параліч та фізичні вади, а відсутність духовного зв'язку стають остаточною причиною розлучення Кліффорда і Конні, оскільки «тіло є лише одним із виявів духу», як вважає героїня роману «Закохані жінки». За задумом Лоуренса, сексуальна ідентичність фізично іншої особи є додатковим, але не вирішальним способом конструювання ґендерної ідентичності людини. Кожен аспект людського життя (особистого, зовнішнього, фізичного) англійський письменник проводить через призму тодішнього ґендерного питання.

Варто пам'ятати, що ґендер не обмежується концепцією біології статі, ґендерна ідентичність, насамперед, є поняттям соціокультурним. Персонажі Лоуренса в публічній сфері належать до різних соціальних груп, чоловіки походять із вищого суспільства: Джералд Кріч – спадкоємець шахт і підприємець, Руперт – шкільний інспектор графства. Сестри Бренгвен не належать до аристократичних кіл, хоча, за задумом автора, наближені до них на рівні чутливості та інтелектуального спілкування. Письменник розкриває соціальний аспект ґендерної взаємодії, однак не вважає його важливим у міжособистісних зв'язках. Прикладом слугують у романі стосунки Руперта і аристократки Герміони Роддіс, доньки баронета та жінки нової формації, яку Лоуренс називає «найвидатнішою серед мешканок 'серця Англії'». Романіст подає ці взаємини як ґендерну війну: вона тиснула на нього, намагалася оволодіти ним цілком, він же намагався звільнитися від неї. Руперта більше притягає незалежність і цілісність внутрішнього світу Урсули. Письменник наголошує в інтерпретації ґендеру не соціальний, а культурно-символічний аспект – зв'язок чоловіка і жінки, опосередкований конфігурацією їхнього внутрішнього світу, тобто гармонійним співвідношенням чуттєвого і раціонального, духовного і тілесного, культурного і природного.

Такий акцент пояснюється декількома причинами. По-перше, особистим досвідом письменника: досить ґрунтовно досліджено, як походження Лоуренса та його шлюб з аристократкою Фрідою фон Ріхтгофен впливають на мотивно-тематичний план його романів. Важливо, що в «Закоханих жінках» Руперт Біркін є носієм поглядів Лоуренса на сучасну цивілізацію, мистецтво і взаємостосунки чоловіка і жінки. По-друге, час написання роману співпадає з роботою над філософсько-критичними творами, зокрема, працями «Психоаналіз і підсвідоме» та «Фантазія безсвідомого».

Отже, уже в середині творчості письменник зосередив увагу на капіталістичному середньому класі, а в останні роки свого життя боронив примітивне суспільство. У романі «Райдуга» Лоуренса зображує нову жінку в образі Урсули Бренгвен. Вона мала реалізувати прагнення своїх предків, бо з самого зародження роду Бренгвенів, чоловіки застрягли на своєму «розвитку», а жінки прагнули до нового, розвиватися як особистості, прагнули до навчання й до міста. Саме Урсула змогла дійти до землі бренгвенських жінок, вийшла за межі вузького «жіночого» світу: «She was perfectly sure of herself, perfectly strong, stronger than all the world...» [8, 418] – Вона була цілком впевнена в собі, цілком сильна, сильніша за весь світ...». Для неї жіноча свобода уособлювала життя. Вона прагнула визволення, вірила, що якщо визволиться, то щось здобуде, щось більше ніж вона.

Виходячи з творів Девіда Герберта Лоуренса, можна зробити висновок, що його полонив магічний зв'язок жінки із землею та місяцем; письменника хвилює, що жінка прагне ступити на «чоловічу сферу інтелекту й громадської діяльності». Якщо Урсула, яка уособлює нову жінку, володіє такими силами щоб ступити на чоловічу стежку, то самим чоловікам не залишиться місця в усталеному суспільстві. Можна зробити висновок, що більшість аспектів сексуальної політики, такими темами творів Девіда Герберта Лоуренса можна пояснити саме такою жіночою емансипацією. А досліджуючи тілесність і духовність людини, проблеми статі і сексуальності автор переконує, що гармонія між чоловіком і жінкою в коханні і шлюбі можлива лише на основі збереження власної цілісності і прийнятті цілісності коханої людини. Цей принцип є наскрізним у розумінні Девіда Герберта Лоуренса для ґендерного обриса і покликаний прибрати ґендерний конфлікт.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аникин Г. В. История английской литературы / Г. В. Аникин, Н. П. Михальская. М.: Высшая школа, 1985. 432 с.
2. Английская новелла. Перевод с англ. Примечания Ю. Ковалева. М. : ТЕПРА, 1997. 560 с.

3. Дудова Л. В. Модернизм в зарубежной литературе / Л. В. Дудова, Н. П. Михальская, В. П. Трыкова. М.: Флинта, Наука, 1998. 240 с.
4. Жлуктенко Н. Ю. Английский психологический роман XX века. К.: Выща школа, 1988. 150 с.
5. Мілет К. Сексуальна політика. Переклад. з англ. К.: Основи, 1998. 619с.
6. Кон И. С точки зрения сексологии // Иностран. литер., 1991. № 6. С. 237–246.
7. Lawrence D. H. The Rainbow. М.: Raduga Publishers, 1985. 571 p.

Журба Світлана

м. Кривий Ріг, zss69@ukr.net

РЕІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІСТОРІЇ У РОМАНІ ВОЛОДИМИРА ЛИСА «СОЛО ДЛЯ СОЛОМІЇ»

У сучасному українському літературознавстві історична тема є актуальною з огляду на суспільні події сьогодення, так і в аспекті осмислення подій минулого засобами художнього мистецтва. Слушною є думка М. Ільницького щодо звернення до історичної теми у вітчизняній літературі, реалістичного відтворення подій, адже «наша література дозріла до художнього відображення історії духовної, історії мислячої, історії ідей. Черпати з криниці минулого досвіду ту цілющу воду, яка оздоровлює й нашого сучасника, – найперше завдання» [1, с. 95].

Художня інтерпретація історії у творах сучасних українських письменників «Фелікс Австрія» Софії Андрухович, «Танго смерті» Ю. Винничука, «Ворошиловград» Сергія Жадана, Андрія Кокотюхи «Червоний», Володимира Лиса «Століття Якова», «Соло для Соломії», Петра Лущика «Настане день, закінчиться війна», Марії Матіос «Солодка Даруся», Володимира Шкляра «Залишенець. Чорний ворон», «Маруся» дозволяє вказати на «життєподібність» оприявлена через співвідношення дії та історичних орієнтирів, повчальність для наступних поколінь.

Нехрестоматійний погляд на історію Полісся ХХ століття, правдиве зображення фактів історії, відтворення особистого життя людини на тлі суспільно-політичних подій, осмислення шляхів розвитку нації, національної свідомості українців простежуємо у романах Володимира Лиса «Століття Якова», «Соло для Соломії», «Країна гіркої ніжності». Реінтерпретація історії у романі спрямована на осмислення реципієнтом певних обставин в житті українського народу, руйнування канону щодо повного прийняття радянської влади на Західній Україні, цілковитої покори й «щирого вітання» нового життя селянами-поліщуками у часи тоталітарного режиму Сталіна.

Переосмислення розвитку української історичної романістики, питання історичної правди і художнього вимислу в історичній прозі розглянуто у дослідженнях С. Андрусів, Є. Барана, Н. Горбач, М. Ільницького, Б. Мельничука, М. Сиротюка та ін. Творчість Володимира Лиса у сучасному літературознавстві стала предметом досліджень В. Агеєвої, С. Бородиці, О. Забужко, О. Клименко, Я. Поліщука, Т. Прохаська, Роксоляни Свято, Л. Скорини, Т. Хом'як, Л. Якимчук та інших. Однак проблема історичної правди та художнього вимислу у романі В. Лиса «Соло для Соломії» малодосліджена, що й визначає актуальність роботи.

«Історія роду, що проростає в історію народу» – так визначив жанрову своєрідність роману «Соло для Соломії» сам автор. Журналістська діяльність Володимира Лиса сприяла знайомству з цікавими людьми Полісся, а розповіді рідних, знайомих, звичайних поліщуків лягли в основу історій для рубрики «Невигадані історії» та стали джерелами романів митця. Життя мешканців невеличкого села на Волині – Загоряни – складає сюжетну канву роману «Соло для Соломії». Історія життя Соломії Рошук, або Соломії-середньої, оскільки таке ім'я у родині носять і мати, і дочка героїні, розгортається у романі на тлі історичних подій на Поліссі з 1925 року – року народження героїні і аж до початку ХХІ століття. Події твору розгортаються через долю Соломії (середньої) та її сім'ї. Це дало підстави дослідникам вказати на жанрову своєрідність твору – роман-родина сага.

Хронологічна послідовність історії життя Соломії у романі співвідноситься з історією України упродовж ХХ століття: дитинство припадає на 20-30-ті роки ХХ століття – час існування Жечі Посполитої (навчання у сільських школах відбувається польською мовою), юність припадає на 40-50-ті роки – «перший прихід совєтів»,

війна з німцями, визволення України від фашистів, боротьба воїнів УПА за незалежність держави, виселення в Сибір українців, організація колгоспів; період зрілості – 60-70-ті роки – остаточне встановлення радянської влади на західноукраїнських землях, робота в колгоспі; кінець XX – початок XXI століття – це період старості: автор зосереджує увагу на особистому житті героїні – одруження дітей, вихід на пенсію, зустріч із колишніми коханими чоловіками – Вадимом та Григорієм. Життєпис Соломії помережаний радісними та трагічними особистими історіями та осмисленням нелегкої долі українського народу у період тоталітаризму.

Історичний хронотоп у романі чітко прописаний: життя Соломії вимірюється з року її народження – 1925 і до старості: на момент завершення твору жінці виповнюється сімдесят сім. Через долю Соломії осмислено суспільно-політичне життя України від 20-х років XX століття аж до здобуття незалежності, окреслено зріз настрів населення у певні періоди історії, змальовано звичайних українців у часи суспільних змін.

Історична достовірність твору маркована точними датами та просторовими координатами, історичними постатями, щоправда, реальні історичні особи у романі згадуються лише побіжно. Події, означені в радянській історії як «визволення» Західної України від Польщі інтерпретовані автором через епізод смерті отця Андронія, який «помер восени 1939 року, через кілька місяців потому, як прийшли «перші совєти» - То не мій світ, - були його останні слова» [2, с. 51]. «Восени сорок другого року в неділю перед Покровою, коли вже бульби покопали, надумали дівчата з їхнього Млинища, кутка загорєньського, на ярмарок вибратися» [2, с. 58]. Саме на цьому ярмарку і сталася пригода, коли Соломія врятувала життя подрузі Руфині, яку німець прийняв за єврейку. Цим епізодом автор відсилає нас до трагічних подій – знищення євреїв під час Другої світової війни, т.з. Голокосту. Зміна політичної влади жителями села сприймається дещо з гумором: «Портретів Кагановича і Сталіна на стіні не було. Їх замінили Ленін і Хрущов. Чи п'є Микитка, Без не знав. А от Іллєч, кажуть, до пивка був охоч» [2, с. 310].

Реінтерпретація історичної теми у романі «Соло для Соломії» базується на осмисленні маловідомих сторінок історії Волині, Галичини. «Ревізія історії» (Я. Поліщук) є спробою автора відкрити «завісу історії», витягнути із забуття ті факти, які селяни старалися не згадувати, зважаючи на закони нової влади. Визволення української землі від фашистських загарбників супроводжувалося й боротьбою з УПА на західноукраїнських землях. Соломія дізнається від подруги про вбивство коханого Петра (Яреми): «Петро з лісу не вийшов. Навесні Соломія зрозуміла, що правильно зробив. Хоч перед тим і вивезли сім'ю в Сибір. Бо ж тих, хто вийшов, у тюрму посадили або ж змусили за колишніми побратимами ганятися. Ци в якісь страшні спецкоманди, про які казали в селі, що під видом вкраїнських партизан людей вбивають, послали» [2, с. 155]. Національний рух на Західній Україні був вороже сприйнятий советською владою, та й на східній частині України з обережністю ставилися до «західняків». Зокрема Григорій, закохавшись у Соломію, пообіцявши з нею ще зустрітись, обміняв жінку на звання героя соціалістичної праці, адже жінка-западенка, «невідомо, що там у неї, родня яка, мо', в бандерах були хто, то, диви, й на тебе тінь упаде, можуть і героя не дати, та вообщє з тими западними ліпше не знатися» [2, с. 358]. В. Лис звертається до нехрестоматійного викладу історії: «У хрущовські часи на Волині була демонстрація проти закриття Свято-Троїцького собору у Луцьку (ї його відкрили на другий день), локальні виступи проти закриття церков у селах, короткий бунт проти приєднання волинського села Княжого до Львівської області» [2, с. 309].

Жителі невеликого села на Волині живуть своїми radoщами і болями, надією та сподіваннями, вітають перемогу над фашистами, проте їх радість не мала нічого спільного із радістю прихильників радянської влади, які «... казали, що Перемога над ворогом досягнута під мудрим керівництвом вождя товариша Сталіна, що буде тепер нове, щасливе й мирне життя, за яке поклали голови в боях сорок двоє загорєнців» [2, с. 159]. Інтерпретуючи історичні події, розкриваючи внутрішні переживання персонажів твору, автор звертається до національного питання у колишньому СРСР. Радянська влада прагнула повернути волинян до «нового життя», підтримки нових ідей більшовиків, користуючись при цьому облудними гаслами, спекулюючи на національному питанні, згадуючи Тараса Шевченка та прикриваючись іменами козацьких ватажків: «Але вони відбудовуються, і недалеко той час, коли на їхній святій, хоч і сплюндрованій ворогами землі не лишиться жодної руїни. Так і сказав – святій Козацькій землі, Наливайка, котрий і тут, на Волині, з панами боровся, і Гонти та Залізняка, про яких писав батько Тарас, чий портрет у вас висить поруч з іконами. Що ліпше в гурті чогось добиватися, то самі

знаєте. Певне, ж не раз на толоку збиралися, щоб хату комусь звести, посадити чи викопати картоплю. То знаєте, як швидко діло йде, робота спориться, і ось уже й крокви зводяться, і квітку на кроквах ставлять. Такою народною толокою, коли один за всіх, а всі за одного, коли немає багатих і бідних, а є плече твого сусіда й друга, є робота в колгоспі» [2, с. 197].

Організація колгоспів після війни будувалася на заманюванні селян обіцянками, насправді ж уповноважені «розкуркулювали», забирали збіжжя, речі, а незгодних висилали до Сибіру: «Ще в сорок шостім ожило майже забуте слово – колхоз. Хоч було й друге, більш українське – колгосп. Але так казав мало хто. Спершу, як і в сороковім році, в колхоз-колгосп подалися найбідніші – майже добровільно, з високим, як казали в селі. Решту взяли агітувати, умовляти, натякати на можливі кари, а то й відверто погрожувати. Дядьки чухали лоби й потилиці – не хотілося з нажитим поліщуцьким горбом сяким-таким добром розлучатися, а їхні жінки крадькома, а то й не криючись, витирали сльози й шептали давні замовляння од наглої напасті. Незвані гості, котрі були хужіші не тико од татарви, а й од саранчі тьмяно-зеленої, котра недавно двічі прокотилася селом, зрештою забиралися з хати, добившись обіцянок у колгосп вступити, а то й виведених каракулями заяв чи підпису-хрестика на заяві, загодя заготовлених» [2, с. 195]. Соломія згадує, що багато хат залишилися порожніми або використовувалися радянською владою під комори, склади після виселення за опір колективізації в Сибір тих, хто не підкорився.

У романі автор відтворює нелегку працю селян в колгоспі (сіяли і збирали сагіз, який різав руки), роботу на шахтах (брат Василько їде на заробітки на Донбас і отримує травму), короткими штрихами передає долю брата-емігранта Тараса, який тільки в роки здобуття Україною незалежності обізвався до родичів – написав листа, а потім і приїхав в гості (боявся раніше нашкодити рідним, бо за радянськими законами вважався дезертиром і зрадником).

Художня інтерпретація історії України упродовж XX століття, змалювання трагічних подій в історії народу, життя волинян за часів Польщі, Німеччини, радянської України дозволила автору не лише відтворити найтипівіші конфлікти доби через проникнення зовнішньої дійсності в естетичну сутність людського характеру, а й реінтерпретувати історію, відтворити забуті її сторінки. Життєподібність відтворення подій, долі мешканців Волині досягається завдяки синтезу історичної правди та правди художньої. Інтерпретуючи історичні факти відповідно до ідейного змісту твору, автор розкриває світогляд персонажів, акцентує увагу на збереженні національної пам'яті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ільницький М. У фокусі віддзеркалень: Статті. Портрети. Спогади. Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2005. 552 с.
2. Лис В. Соло для Соломії: роман / передм. Т. Прохаська. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2013. 368 с.

Ігнатюк Анна

м. Миколаїв, iakorni74@gmail.com

(науковий керівник – д. пед н., професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Ситченко А.)

ПРИНЦИПИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ З ПОГЛЯДУ П. Д. ЮРКЕВИЧА

Розвиток філософських ідей та педагогічних поглядів П. Юркевича зумовлюється потребою особистісно орієнтованого і компетентнісного навчання, його належної організації, пов'язаної із завданнями Нової української школи. Свої навчально-виховні функції література здійснює головним чином через читання й аналіз художніх творів. У процесі аналізу поглиблюється не тільки розуміння змісту і значення прочитаного, а й формується особистість. При цьому необхідно керуватися певними принципами літературного аналізу – найзагальнішими правилами, що визначають опрацювання твору.

Творче застосування філософсько-педагогічних ідей П. Юркевича в методиці навчання літератури дає змогу визначити, крім відомих, такі принципи вивчення художнього твору:

- емоційного співпереживання (емпатії) з героями художнього твору;
- принцип культуровідповідного навчання і виховання;
- впорядкованого, спеціально організованого навчання.

Принцип емоційного співпереживання читачів-учнів з героями художніх творів зумовлюється емоційно-логічним характером художнього сприймання. Співпереживання виникає від того, що літературні герої постають як живі люди. Проте наївно-реалістичне сприйняття художніх картин характерне більше для молодших підлітків, і старшокласники вже мають звільнитися від нього. Це означає, що вони можуть за конкретними образами персонажів помічати загальні явища і прикмети суспільного буття й життєдіяльності людини. Проникнення у ці закони людського світу відбувається завдяки зацікавленому освоєнню читачами досвіду життя і діяльності літературних героїв.

Метою освіти і виховання П. Юркевич вважає розвиток інтелектуально-емоційної сфери учнів. Водночас він застерігає від емоційного диктату, чуттєвого свавілля, спонукає до уважного пошуку ідеї твору, яка є «фактом загальнолюдської свідомості», пізнання якої саме тому й приводить до духовного зростання людини. Аналіз художнього твору розглядаємо як *емоційно-логічну операцію*, що передбачає дослідження складників його змісту й форми та пояснення їхнього значення в загальній образній системі твору. Через художнє змалювання картин дійсності письменник виражає до неї своє ставлення, яке навіює читачеві, впливаючи таким чином на його характер. Тому головним завданням ідейно-художнього аналізу є розкриття авторської концепції зображуваного, провідної думки твору, бо не лише учні, а й досвідчені читачі не в змозі повною мірою осягти всю його сутність. Проблема полягає в тому, що один і той же художній твір різні читачі сприймають і пояснюють кожен по-своєму, що зумовлюється їх неоднаковим внутрішнім світом, різнорівневим літературним розвитком та багатовимірним змістом і певною відкритістю художнього матеріалу.

Принцип культуровідповідного навчання і виховання, обґрунтований П. Юркевичем, передбачає саме таку його особистісну зорієнтованість, яка зумовлює посилену увагу до потреб і запитів конкретної дитини та якісну підготовку її до майбутньої індивідуально привабливої та суспільно відповідальної життєдіяльності. Важливо уникати суперечностей між особистими інтересами окремої особи і суспільними можливостями їх задовольнити, що засвідчує рівень соціального інтелекту кожної людини.

П. Юркевич виступав за поєднання у вихованні індивідуального і колективного. Розвиток особистості, на думку вченого, відбувається через подолання суперечностей “наявного” і “належного”, “індивідуального” і “загального”. Саме освіта, її рівень та спрямованість спроможні позитивно вплинути на усунення суперечностей між інтелектом і мораллю, розумом і добром. Не кожна розумна людина може бути високодуховною. П. Юркевич стверджує, що “...дух є дещо більшим, ніж пізнання, ніж діяльність, що пізнає...”. Пізнання не передбачає законів знання безпосереднім, абсолютним актом, не виробляє їх, а знаходить у дійсному об’єкті, в реально існуючому дусі. Отже, й свідомість є синтезом знань і віри, думки і почуття, які нерозривні в будь-якій людській діяльності, проте найбільше проявляють себе у роботі Духу. Виходить, що виховання – поняття ширше від навчання, тому навченість входить до поняття вихованості.

У навчально-виховній роботі, підкреслює П. Юркевич, має бути реалізована тріада таких принципів: відповідність природі дитини, культурі (дійсне) та ідеалу (належне). Принцип природовідповідного виховання дитини вказує на людиноцентричний характер цього процесу, що узгоджується з положеннями НУШ; відповідність виховання народному ідеалу дає вчителю й учням чіткий орієнтир, до якого вони мають прагнути, впливаючи на розвиток особистості.

Забезпечити реальну трансформацію педагогічних ідей П. Юркевича у практичну площину педагогічного процесу з літератури дає змогу **принцип впорядкованого, спеціально організованого навчання**, яке передбачає процедурність цілеспрямованого навчання. Йдеться про своєрідний сценарій пізнавально-виховної діяльності, головним у якому слід вбачати структуру змісту виучуваного матеріалу і процедуру його поелементного засвоєння учнями в ході реалізації дидактичної мети. Від звичайного конспекту уроку цей сценарій відрізняється тим, що в ньому основна увага приділена роботі учнів, яка детально планується і

забезпечується орієнтовними основами дії, тоді як у першому випадку вчитель записує тільки те, що сам думає робити на уроці.

Викликає інтерес аргументація вченим упорядкованого навчання: мовляв, якби зовнішні форми явища, як букви і слова книги, не мали в собі жодного сенсу, тобто не розташовувалися в порядку, відповідному ідеї, то таке явище залишилося б в усіх відношеннях непізнаним.

Розвиваючи концепцію В.Давидова і Д.Ельконіна про фактор змістового узагальнення у процесі розумового виховання, навчання школярів літературному аналізу проводимо таким чином, що вони вже на початку виконання задачі (аналізу твору чи його компонентів – часткових операцій, чи вже їхніх компонентів – окремих розумових дій) одержують загальне поняття про об'єкт пізнання (відомості про автора, історію написання й життєву основу твору тощо), процедуру пізнавальної діяльності (зразок, алгоритм, рекомендації тощо) та умови її успішного виконання (час і форма виконання, додаткові засоби тощо). Таким чином учні одержують своєрідний компас, який допоможе перейти їм “зону найближчого розвитку” (за Л.Виготським), наблизитись до заданих знань і вмінь.

Відбувається характерний для впорядкованого, спеціально організованого навчання перехід від “пояснення” твору до його “аналізу” з метою подальшої систематизації й узагальнення літературних знань і читацьких вмінь, розвитку учнів загалом. Реалізуються такі загальнодидактичні принципи, як проблемність, наступність і перспективність у навчанні, відбувається його диференціація й індивідуалізація, закладаються міцні основи для розвитку в учнів саморегуляції їхньої пізнавальної діяльності.

Під час аналізу твору, зазначає П. Юркевич, слід проникнути у відношення між окремим і загальним. У кожному творі виникають розбіжності між окремими образними деталями, відношення між яким й треба визначити. Тільки після цього можна цілісно сприйняти весь твір. Так сьогодні і трактується аналіз твору: визначення у тексті його компонентів, розгляд їх та відношень між ними. Філософ тільки накреслив шлях пізнання твору: через його мовний шар – до окремих компонентів, від них – до цілісного погляду на текст і, як наслідок, повніше уявлення про його деталі. Тоді ідея твору відкриється вповні.

Зазначені принципи – це сукупність вимог, яких потрібно неухильно дотримуватися, працюючи над дослідженням твору, що забезпечить високу ефективність застосування технології цілісного аналізу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузьміна С. Філософсько-педагогічна концепція П. Д. Юркевича : монографія. Київ : Центр практичної філософії, 2002. 164 с.
2. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. Київ : Ленвіт, 2004. 304 с.
3. Юркевич П. Д. Философские произведения / сост. и подг. текста А. И. Абрамова и И. В. Борисовой. Вступ. ст. и прим. А. И. Абрамова. Москва : Изд-во «Правда», 1990. 672 с.

Карабута Олена

м. Херсон, lenakarabuta11@gmail.com

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАЗВ СУЧАСНИХ МУЗИЧНИХ СТИЛІВ ІЗ КОМПОНЕНТОМ РОК

Сучасний мистецький дискурс яскраво репрезентовано музичною лексикою. Постійні інновації, зміна моди та творчі пошуки призводять до виникнення стильових течій, їхніх модифікацій та поєднань. Із погляду філології важливим є аналіз слів, що називають новостворені денотати, чим пояснено актуальність теми.

Метою цієї розвідки є простеження особливостей будови та значення найменувань популярних сьогодні музичних стилів, оснований на компоненті *рок*. Функціонування таких назв проілюстровано медіатекстами, а кодифікацію тлумачень аналізованих одиниць підтверджує онлайн-версія «Словника-довідника музичних термінів», оскільки похідні сучасні назви є вузькофаховими, тому не подані в тлумачних словниках.

Як показує вибірка, компонент *рок* утворює низку складних слів, де найчастіше займає постпозицію, хоча можливі й варіанти. Перша ж частина назви стилю несе в собі смисловий відтінок, що уточнює, окреслює специфіку музичного виконання. Ідеться про такі лексеми, як **альт-рок**, **гараж-рок**, **електро-фолк**, **інді-рок**, **мат-рок**, **прог-рок**, **психоделік-рок**, **фолк-рок** тощо.

Варто розпочати з того, що компонент *рок* називає один із провідних музичних напрямів, що в усьому світі має шалену популярність. Згідно зі словником, рок походить від рок-н-ролу та ритм-енд-блюзу [1]. Динамічна, драйвова та насичена звуками електричних, електронних та ударних інструментів, така музика набула різних інтерпретацій у творчості митців, які додали в неї нові відтінки. Як правило, спочатку виникає словосполучення, що складається з головного слова *рок* та залежного від нього означення. Пізніше для мовної економії та зручності вживання відбувається скорочення й утворення складного слова. Такий процес можна простежити в усіх наведених далі прикладах.

Альтернативний рок, у широкому розумінні, – це збірне поняття для музики, зміст якої значно різниться в плані звучання, соціального контексту і регіональних особливостей [1]. Вузьке значення уточнює особливості походження та звучання такої музики: **альт-рок** – це жанр рок-музики, що сформувався з музичного андеграунду й передбачає передусім гітарну музику, насичену пауер-акордами, яскраво вираженими дзвінками рифами, дисторшином і верескливим фідбеком [1]. Напр.: *Doomed City* – харківський **альт-рок** гурт із власним впізнаваним звучанням (07.02.19, povyny.org).

Різким характером наділений **гараж-рок**, що походить від словосполучення **гаражний рок**. Прикметникова частина робить семантику назви прозорою, адже локація для творчості креативних і вільних у поглядах митців – гаражі. Словник засвідчує, що «притаманні дефекти та шуми у записах, експерименти зі звуком та музичною формою, доволі жорсткий вокал та непрофесійна гра на музичних інструментах і стали головними ознаками цього стилю» [1]. Функціонування цієї назви достатньо пасивне, проте наявне в сучасному українськомовному музичному дискурсі. Напр.: *Саундтрек до «Гри Престолів» в стилі dark metal, стрілецька пісня в стилі groove, мультиплікаційна «гараж-рок опера» та багато іншого* (25.06.19, dailymetal.com.ua).

В Україні все більше поширюється такий стиль, як **інді-рок**, до того ж вітчизняні виконавці створюють у його межах якісну автентичну продукцію. Відповідно до словникового тлумачення **інді-рок** – піджанр альтернативного року [1]. Компонент *інді* у препозиції має англomовне походження та вказує на незалежність. Цю назву можна вважати синонімічною до гараж-року, оскільки відмінності між цими стилями мінімальні. Натомість більша популярність на теренах нашої держави є причиною активнішого та регулярнішого вживання наведеного складного слова: *Сила голосу та почуттів: в Ужгороді виступив київський інді-рок гурт «Vivienne Mort»* (10.11.18, perschij.com.ua).

Прогресивний рок, **передовий рок** та скорочені варіанти – **рок-прогресив**, **прог-рок** – напрям рок-музики, що утворився головним чином від психоделічного року, а зрештою – як результат експериментів з електронними інструментами та академічною музикою [1]. Бачимо нечастий випадок, коли компонент *рок* у структурі складного слова перебуває в препозиції. Напр.: *«Криголам» грає у стилях хард-рок, ритм-енд-блюз, фольк-рок, хеві-метал з елементами прогресив-рок* (25.04.18, vgoru.org). Украв важко знайти в українськомовних текстах форму *прог-рок*, однак інколи її теж використовують у медіапросторі. Напр.: *Саме тому я вирішив взяти інтерв'ю у Дмитра Дороша, лідера українського прог-рок гурту Ichthyander Dad`s Only Dolphin...* (17.05.19, neformat.com.ua).

Для широкого загалу більш характерний і зрозумілий **поп-рок**, де перша частина назви символізує типову для музики популярність. У словнику читаємо: «Музичний напрям, що поєднує елементи поп-музики (проста структура, помітні мелодії, що легко запам'ятовуються, повторення фраз) і рок-музики (енергійність, агресивний настрій, використання електрогітар і ударних як базових інструментів) – **поп-рок**» [1]. Попри масову аудиторію слухачів, така конфігурація стильових найменувань теж не надто продуктивна. Напр.: *Я би сказав, це романтичні хіти дещо олдскульного типу, за винятком «Закоханих вогнів», які більше скидаються на хеві-метал, та «Останні ночі без тебе», які нагадують американський мейнстрімний поп-рок* (16.03.19, tinsontsya.com).

Психоделічний рок, що означає музику, викликану непостійністю й швидкою зміною думок [1], теж має скорочений варіант – **психоделік-рок**, проте в текстах знаходимо переважно повну назву. Напр.: *OmodadaGee завжди грали шугейз і психоделічний рок...* (19.03.18, *hromadske.radio*).

Поєднання народних мотивів із роком породжує таке стильове відгалуження, як **фольк-рок** або **етно-рок**. Як зазначено у словнику, цей напрям може більшою чи меншою мірою використовувати властиві риси народної музики, зокрема її інструментарій та манеру виконання, проте відрізняється агресивнішим характером й енергійністю, і використанням характерних для року електроінструментів [1]. У часи, коли національна культура стрімко розвивається та осучаснюється, а митці повертаються до свого коріння в нових формах, вживання таких найменувань цілком умотивоване. Напр.: *Частково рятують ситуацію численні етно-рокові імпрези, частина яких – «Країна мрій», «Шешори», «АРТ-Поле», «Етноеволюція» здобули міжнародне визнання, добру репутацію і стали відомими брендами (rock-oko.com).*

Отже, назви музичних стилів із компонентом *рок* є складними словами, що утворені внаслідок згортання словосполучень та в яких зазначений компонент перебуває, як правило, у постпозиції. Означальна ж частина є такою, що несе в собі основне смислове навантаження, адже уточнює особливості мелодій, виконавської майстерності, аудиторії та локацій музичної творчості. Перспективами дослідження є подальший аналіз музичної лексики, що постійно оновлюється та видозмінюється під впливом сучасних тенденцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Словник-довідник музичних термінів. Онлайн-версія. URL: <http://term.in.ua/output.html?link=16>

Карповець Христина

м. Острогор, khrystyna.karpovets@gmail.com

ПРАВОПИСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ: АНАЛІЗ АНКЕТУВАННЯ

Культура писемного мовлення філолога передусім залежить від рівня сформованості правописної компетентності, вироблення й удосконалення якої передбачає тісний зв'язок між усіма структурними рівнями мови й у контексті становлення професійної мовнокомунікативної компетентності відбувається впродовж усього навчання. Правописну компетентність тлумачимо як набуту особистісну здатність орфографічно й пунктуаційно правильно оформлювати писемне мовлення будь-якого стилю відповідно до чинних правописних норм. Правописна компетентність – це структурне утворення, у складі якого виокремлюємо такі компоненти: 1) когнітивний (теоретичні знання з орфографії та пунктуації української мови); 2) операційний (правописні вміння й навички); 3) діяльнісний (досвід використання відповідних знань, умінь і навичок на практиці); 4) ціннісно-смісловий (потреби, мотиви й ціннісні орієнтири, які передбачають усвідомлення важливості грамотного письма і спонукають до підвищення власного рівня сформованості правописної компетентності); 5) поведінковий (дотримання правописних норм у писемному тексті будь-якого функційного стилю мовлення).

Проблему навчання правопису й формування відповідної компетентності аналізують Н. Бондаренко [1], В. Зінченко [3], С. Омельчук [5], Л. Рубан [7], Н. Фролова, С. Конюхов [10], О. Хома [8], І. Хом'як [9] та інші, утім наукові розвідки стосуються початкової та основної школи. Вивчення правопису в закладах вищої освіти висвітлено в доробку А. Віцюк [2], В. Коленцової [4], О. Роїк [6], проте наукові праці мають симптоматичний характер. Відсутність комплексного дослідження питань формування правописної компетентності в майбутніх філологів зумовила вибір теми наукової розвідки.

Щоб виявити і схарактеризувати рівні сформованості правописної компетентності в студентів філологічних спеціальностей з подальшим створенням ефективної методики формування відповідної компетентності, було проведено педагогічний експеримент. Пошуковий етап констатувального зрізу передбачав анкетування й мав на меті з'ясувати, як студенти оцінюють власний рівень правописної грамотності і які шляхи її покращення пропонують; виявити рівень мотивації до навчання правопису, чинники, які впливають на засвоєння правописних норм, і труднощі у процесі вивчення відповідного мовного матеріалу. В анкетуванні

брали участь майбутні філологи 1, 2 і 4 курсів (усього 207 осіб). Зважаючи на подібне відсоткове відношення у відповідях опитаних, ми об'єднали висновки анкетування студентів першого і другого курсів, окремо узагальнили результати четвертого курсу.

1. Перше питання анкети полягало у визначенні поняття «правописна компетентність». На 1 і 2 курсах 43,3 % опитаних адекватно пояснюють правописну компетентність як набуту особистісну здатність орфографічно й пунктуаційно правильно оформлювати писемне мовлення відповідно до чинних правописних норм. 46,2 % студентів тлумачать правописну компетентність як набір відповідних знань і вмінь, 15,4 % опитаних звужують її до дотримання правописних норм у будь-якому писаному тексті. Натомість на 4 курсі 81 % респондентів правильно визначають поняття правописної компетентності. Як бачимо, старші курси мають кращі знання, утім не всі студенти дали правильне визначення правописної компетентності, а це засвідчує потребу в допрацюванні.

2. У наступному питанні анкети ми з'ясовували, чи задоволені студенти рівнем власної правописної грамотності. На молодших курсах 22,6% опитаних відповіли ствердно, 24,5 % – заперечно, а 58,4 % респондентів складно визначитися з відповіддю. На 4 курсі 66,4 % опитаних задоволені своєю грамотністю, 8,2 % – ні, а решті 25,4 % складно визначитися з відповіддю. Мала кількість студентів початкових курсів, задоволених рівнем власної грамотності, і досить високий відсоток тих, хто сумнівається (і на початкових, і на випускному курсах), підтверджує важливість вивчення відповідного мовного матеріалу.

3. Доречно співвіднести ці відсотки з оцінюванням власних знань із правопису української мови за 5-бальною шкалою. Серед студентів 1 і 2 курсів відсотки розподілено так: 7,7 % – 5 балів, 48,1 % – 4 бали, 33,2 % – 3 бали, 9,3 % – 2 бали, 1,7 % – 1 бал, тобто менше 10% студентів ставлять собі відмінну оцінку, а понад 10 % опитаних мають, на їхнє переконання, низький рівень знань із правопису. На 4 курсі результати такі: 18,1 % – 5 балів, 61,6 % – 4 бали, 16,3 % – 3 бали, 4 % – 2 бали. Як бачимо, майже 80 % старшокурсників оцінюють власні знання на відмінно й добре. Порівняння студентських відповідей на друге й третє питання анкети засвідчує об'єктивну самооцінку учасників анкетування, утім високий відсоток студентів молодших курсів, яким складно визначити, чи задоволені вони власною правописною грамотністю, доводить низький рівень мотивації та вимогливості до себе під час навчання правопису.

4. На запитання «Чи завжди ви дотримуетесь орфографічних і пунктуаційних норм?» 36,9 % респондентів початкових курсів відповіли ствердно; 31,2 % зазначили, що іноді ігнорують правописні правила; 18,2 % завжди дотримуються орфографічних правил, але ігнорують пунктуаційні; 9,6 % завжди дотримуються пунктуаційних правил, але ігнорують орфографічні; 4,1 % опитаних складно визначитися з відповіддю. Статистика засвідчує приблизно однакове відсоткове співвідношення тих, хто завжди дотримуються правописних норм, і тих, хто іноді порушує відповідні правила, а також доводить ігнорування переважно пунктуаційних правил. На 4 курсі 54,4 % респондентів завжди дотримуються правописних норм; 36,9 % – іноді порушують; 8,7 % ігнорують пунктуаційні правила.

5/8. Відповідаючи на чергове питання анкети, 61,6 % студентів молодших курсів зазначили, що їхня грамотність залежить від стилю мовлення; 15,2 % – не залежить; 23,2 % – складно відповісти. Цікаво, що під час листування в соціальних мережах 38,7 % опитаних дотримуються правописних норм української мови, а 61,3 % респондентів порушують правописні норми. На 4 курсі відповіді розподілено так: 45,8 % – грамотність залежить від стилю мовлення; 31,4 % – не залежить; 22,8 % – складно відповісти. У соціальних мережах 73,2 % респондентів дотримуються правописних норм, а 26,8 % опитаних порушують правила. На думку опитаних, дотримання правописних норм показує рівень компетентності й інтелекту; формує про нас думку в інших людей; сприяє порозумінню між мовцями; виробляє звичку завжди писати грамотно; засвідчує повагу до мови; мотивує інших. Порушення правописних норм студенти пояснюють переважно економією часу, незручністю друкування окремих символів, неофіційним (дружнім) тоном спілкування або ж переважним розумінням контексту листування і без збереження всіх правописних правил.

6/7. Наступні питання анкети стосувалися оновлення правописного кодексу. На молодших курсах 46,2 % респондентів підтримують внесення змін до чинного правопису, 30,7 % – ні, 23,1 % складно відповісти. При цьому за проєкт нового українського правопису висловилося 42,4 % опитаних, проти – 32,5 %, а складно

відповісти 25,1 % студентів, тобто четверта частина опитаних молодших курсів не має чіткого переконання в апекті оновлення українського правопису. Студенти 4 курсу більш відкриті до змін: 74,2 % опитаних схвалюють унесення змін до чинного правопису, 6,4 % – заперечують, 19,4 % – вагаються з відповіддю. Проект нового українського правопису підтримують 73,5 % респондентів, а решті 26,5 % опитаних складно визначитися з відповіддю. Як бачимо, відсоткове співвідношення тих, хто підтримує внесення змін до правопису й новий проект правопису, приблизно однакове, хоча студенти молодших курсів мають нижчий рівень мовної свідомості й не відчувають гострої потреби у змінах правописного кодексу української мови. Усі опитані стверджують, що нова редакція буде більш адаптованою до сучасної української літературної мови та її історичного розвитку, модернізує правописні норми, водночас повертаючи самобутні ознаки української мови, уточнить окремі правила, ліквідує кальки й російські приклади. З іншого боку, студенти заперечують проект правопису, зараховуючи до причин неточності, недоречні зміни, а також довгий і складний період звикання.

9. До факторів, які спричиняють труднощі під час вивчення правопису, студенти молодших курсів зараховують: індивідуальні особливості мислення, пам'яті, уваги (53,9 %); складність матеріалу (35,8 %); безсистемність матеріалу (30,8 %); відсутність мовного чуття (29,3%); особисті справи й проблеми (15,4 %); нестачу підручників та навчальних посібників (8 %). В іншому окремі студенти зазначили специфіку подавання навчального матеріалу викладачем. На 4 курсі відсотки розподілено так: 49,3 % – індивідуальні особливості мислення, пам'яті, уваги; 34,3% – відсутність мовного чуття; 28,8 % – безсистемність матеріалу; 25,4 % – складність матеріалу; 23,5 % – нестача підручників та навчальних посібників, 9,6 % – особисті справи й проблеми.

10. Аналізуючи стан безпорадності, ми виявили, що 61,6 % опитаних на 1 і 2 курсах не відчувають безпорадності під час вивчення правопису, 3,2 % респондентів почуваються безпорадними, а 38,4 % студентів зазначили, що їм складно відповісти. Це означає, що майже 40 % опитаних перебувають у критичній точці невпевненості під час навчання правопису, що може призвести до повної демотивації. Трохи краща ситуація серед студентів 4 курсу: 72,4 % респондентів не відчувають безпорадності, 27,6 % – вагаються з відповіддю.

11/12. Сумніваючись у правильності написання, 23,1 % опитаних на молодших курсах користуються орфографічним словником, 61,6 % іноді перевіряють правильне написання, 15,4 % узагалі не використовують словник. При цьому 58,4 % студентів віддають перевагу друкованим виданням, пояснюючи зручність в користуванні, кращим сприйманням інформації, більшою достовірністю, натомість 41,6 % обирають електронний аналог, оскільки він зручніший, доступніший і містить більше нових слів. Студенти-старшокурсники переважно користуються орфографічними словниками: 45,3 % опитаних завжди перевіряють правильність написання; 46,3 % – іноді; 8,4 % – не звертаються до словників зовсім; з них 42,4 % опитаних послуговуються друкованими виданнями, а 57,6 % – електронними, називаючи ті самі причини, що й молодші українці.

13. У наступному питанні анкети ми з'ясовували, які правописні правила української мови є особливо складними для вивчення. І на початкових, і на старших курсах найбільш «проблемними» було визначено такі теми: написання слов'янських та неслов'янських прізвищ і географічних назв та похідних прикметників (84,3 %); написання складних слів разом, окремо, з дефісом (68 %); уживання великої літери (65,2 %); правопис іншомовних слів (23 %); уживання тире між підметом і присудком (56 %); пунктуаційне оформлення відокремлених членів речення (53,4 %), вставних і вставлених конструкцій (48,2 %) та складних речень (46,4 %).

Студенти молодших курсів зазначили, що певні труднощі спричиняють спрощення, чергування, подвоєння й подовження, написання слів із часткою не, закінчення Р. в. іменників чоловічого роду. Крім того, окремі респонденти назвали особливо складними морфемний розбір слів, відміни іменників, морфологію і синтаксис загалом, тобто теми, які виходять поза межі правопису української мови. З іншого боку, це зумовлює і підтверджує потребу вивчення правопису у зв'язку з іншими розділами мови.

14. Підсумувавши відповіді студентів молодших курсів про шляхи покращення грамотності писемного мовлення, ми отримали таке відсоткове співвідношення: 59,3 % – виконання нестандартних вправ, урізноманітнення методів навчання; 38,2 % – видання нових навчальних матеріалів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку мови; 36,4 % – більш цілеспрямоване й системне вивчення відповідного матеріалу; 11,4 %

– самостійна робота. Аналогічну тенденцію було простежено у відповідях майбутніх філологів старших курсів, проте вони глибше усвідомлюють важливість самостійної роботи під час вивчення правопису: 74,3 % – виконання нестандартних вправ, урізноманітнення методів навчання; 37,8 % – видання нових навчальних матеріалів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку мови; 36,2 % – більш цілеспрямоване й системне вивчення відповідного матеріалу; 28,7 % – самостійна робота. Як бачимо, студенти молодших і старших курсів суголосні в тому, що покращити грамотність писемного мовлення можна передусім за допомогою розширення системи методів і прийомів у процесі вивчення правопису.

Аналіз анкетування студентів засвідчив прогалини в аспекті ціннісно-сміслового й поведінкового компонентів правописної компетентності. Відповіді респондентів демонструють пасивну мисленнєво-мовленнєву діяльність, низький рівень самокритичності, мотивації до навчання та мовної свідомості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Н. В. Формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови: посібник. Київ.: Вид. дім «Сам», 2017. 112 с.
2. Віцюк А. А. Реалізація компетентнісного підходу у формуванні орфографічної грамотності студентів-першокурсників філологічних спеціальностей під час вивчення мовознавчих дисциплін. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*, 2011, Вип. 59, С. 223–228.
3. Зінченко В. М. Формування правописних умінь і навичок учнів на уроках української мови в профільних класах. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2013. Вип. I (6). Част. 10. С. 80–84.
4. Коленцова В. М. Методичні основи структурування орфографічних правил для навчання правопису ветеринарних термінів. *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*, 2013. 1 (16). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/16/index16.htm (дата звернення: 16.10.2019).
5. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови: система дослідницьких вправ: навч. посібник. Київ: Грамота, 2015. 224 с.
6. Роїк О. Ю. Мотиваційна складова у формуванні правописно-пунктуаційної компетентності студентів-філологів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 2016. Вип. 23 (1), С. 44–47.
7. Рубан Л. І. Формування орфографічної грамотності молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. Вип. 9. С. 183–191.
8. Хома О. М. Формування орфографічних умінь на уроках української мови в початковій школі. *Освітологічний дискурс*, 2015. Вип. 3. С. 270–279.
9. Хом'як І. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови. *Українська мова і література в школах України*, 2017. Вип. 11. С. 17–21.
10. Фролова Н., Конюхов С. Л. Формування правописної компетенції у початковій школі з використанням інноваційних технологій. *Інформаційні технології в освіті та науці: збірник наукових праць*, 2016. Вип. 8. С. 312–315.

Климова Катерина

м. Житомир, klimov999@gmail.com

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПISY У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

Новий український правопис вступив у дію з 22 травня 2019 р. після схвалення Кабінетом Міністрів України[4]. Тривала робота Української національної комісії з питань правопису врешті-решт завершилася – українське суспільство отримало науково обґрунтовані правила орфографії та пунктуації, які дійсно враховують як мовні традиції, так і сучасні тенденції. Ці тенденції до перегляду норм української літературної мови постійно відображалися в лінгвістичних періодичних виданнях, у численних працях відомих українських мовознавців та

лінгводидактів (О. Пономарів, В. Німчук, П. Гриценко, О. Рибалко, І. Вихованець, О. Беляєв, Л. Мацько, С. Караман, М. Вашуленко, Н. Голуб, С. Омельчук, К. Городенська, Л. Масенко, С. Єрмоленко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.). Свого часу академік А. Білецький слушно зазначав, що «норма не лишається незмінною, поступово змінюється у часі й просторі. На ґрунті старої норми утворюється нова, але стара до певної міри ще продовжує існувати. Отже, з усталених нових правил нагромаджуються винятки. Це означає, що мова живе, розвивається за своїми законами» [1;16]. Отже, повернувши до життя окремі особливості «харківського» правопису 1928 року (затвердженого наркомом освіти М. Скрипником) та врахувавши особливості українського мовлення носіїв, сучасні зведені правила розширили межі використання окремих слів та граматичних форм.

Мовна спільнота активно відреагувала на Новий український правопис – видання викликало суперечки в соціальних мережах, спричинені, як правило, перебільшенням змін, неухважним тлумаченням правил, низьким рівнем правописної грамотності взагалі. Освітняни почали роз'яснювати сутність внесених змін школярам, студентам на заняттях, державним службовцям – на тренінгах. Доцільним стало введення до змісту українськомовних курсів в університетах окремої теми про чинні орфографічні та пунктуаційні норми. Зокрема, на сьогодні потребують роз'яснення та мовознавчого обґрунтування написання складних слів іншомовного походження (ексчемпйон, топмодель, віцепрезидент та ін.), слів з *пів* (*пів зошита, пів Києва, пів яблука, півострів* та ін.), українські форми російських прізвищ із закінченням *-ой* (*Крутий, Трубецький* та ін.), слова *плеєр, конвеєр, фєєрверк, флаєр, фое, проєкт* та ін., варіантні форми родового відмінка іменників (*Русі (-у), радості (-у), гідності (-у)* та ін.), слів *ефір (етер), ірод (ирод), лауреат (лавреат), пауза (павза)* тощо. Зазначимо, що чимала кількість випускників загальноосвітніх шкіл взагалі не має систематизованих знань з української орфографії та пунктуації, тому, аналізуючи на занятті зі студентами зміни в правописі, викладач, по суті, повторює усі орфограми та пунктограми.

Нормативна навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)», внесена до навчальних планів ЗВО з 2010 року, протягом майже десяти років вирішує важливе для держави завдання – формує мовнокомунікативну професійну компетентність фахівців різних галузей науки, освіти, культури, виробництва. У цілому *мовнокомунікативну професійну компетентність* ми визначили як особистісну якість, яка передбачає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; 2) знання правил мовного спілкування; 3) знання норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте "чуття мови"; 4) уміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації; 5) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення [3]. Привертає увагу ґрунтовне дослідження проблеми формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням), проведене О. Гридчук [2].

У контексті формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів ЗВО знання орфографічних і пунктуаційних норм та відповідні навички їх використання у професійному дискурсі посідають визначальне місце. Йдеться насамперед про нормативність правописного оформлення ділових паперів фахового спрямування та результатів дослідницької діяльності студентів і магістрантів. Закономірно, що мовні помилки у кваліфікаційних роботах є типовими й у подальших дослідженнях молодих науковців. Так, у монографії «Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців» [5] С. Омельчук докладно аналізує рівень культури наукового мовлення здобувачів наукових ступенів. Спираючись на сучасні лінгвістичні дослідження, вчений пояснює причини деяких орфографічних помилок, таких як: 1) нехтування правилами вживання закінчень *-а (-я) / -у (-ю)* у формі родового відмінка однини іменників II відміни чоловічого роду (*експеримента, компоненту, варіанту, терміну, суб'єкту, предмету* тощо); 2) відсутність диференціації на істоти та неістоти при виборі варіантів закінчень давального та місцевого відмінків іменників чоловічого роду *-ові, -еві (-єві)* та *-у (-ю)*: *аналізові, словотвірному типові, в орфографічному словникові, увага на результатіві, впливові на читача* та ін.; 3) ігнорування позиційного чергування прийменників *у/в, сполучників і/й, постфіксів -ся// -сь* задля евфонізації мовлення.

Діагностування рівня сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності першокурсників (у 2019/2020 н.р. в експерименті взяли участь 247 студентів спеціальностей «Туризм», «Агрономія», «Економіка підприємства» Житомирського національного агроекологічного університету) засвідчило: знання правописних норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте "чуття мови" притаманні лише 26% респондентів. Це спонукало до внесення коректив у зміст навчально-методичних комплексів дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», а саме: 1) у робочі програми курсу ввести до 4-го змістового модуля («Текст як форма реалізації професійно-мовленнєвої комунікації. Культура писемного мовлення») тему: «Основи українського правопису. Історичні засади та структура чинного українського правопису 2019 р. Основні правила орфографії та пунктуації: зміни в правописі»; 2) у 3-му змістовому модулі («Наукова комунікація як складова фахової діяльності») розширити тему: «Науковий стиль і його засоби в професійному спілкуванні» питаннями про правопис загальнонаукових, міжгалузевих і вузькоспеціальних термінів та правила оформлення посилань у науковій роботі.

Зазначене вище є лише спробою привернути увагу до вивчення правописних норм у процесі формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів ЗВО, однак вже цей матеріал свідчить про важливе місце українського правопису у системі підготовки фахівців до професійної комунікації засобами рідної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецький А.О. Про мову і мовознавство : навч. посібник [для студентів філолог. спец. вищ. навч. закладів]. К.: АртЕк, 1996. 224 с.
2. Гридчук О.Є. Наукові основи формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей : монографія. Львів: Новий Світ 2000, 2017. 446 с.
3. Климова К.Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : ПП «Рута», 2010. 560 с.
4. Новий український правопис : навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2019. 284 с.
5. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с.

Климович Світлана

м. Херсон, klimovichsvitlana75@gmail.com

КУЛІНАРНА ЛЕКСИКА ЯК ПОКАЗНИК СПЕЦИФІКИ ІНОНАЦІОНАЛЬНИХ КУЛЬТУР

Українська культура існує не ізольовано, а в гармонійній єдності з культурами інших етносів. Це стало причиною проникнення різних понять до нашого концептуального простору. Запозичуючи страви, характерні кухням різних народів світу, ми поповнюємо наші знання новими термінами на позначення страв, посуду, технології приготування. Усе це призводить до якісних і кількісних змін на лексичному рівні мовної системи.

У великій кількості закладів харчування вимогливий споживач може обрати кухню за своїм смаком. Оскільки кухарі пропонують широкий спектр інонаціональних страв, виникає потреба у тлумаченні закордонних назв, аби розуміти, за яким принципом і з яких складових виготовлено той чи той кулінарний шедевр. Цим умотивоване використання відповідних словників.

Одними з основоположників кулінарної класики, безперечно, є французи. Із урахуванням того, що в українських словниках жодного екзотичного глутоніму не зафіксовано, ілюструватимемо їхнє вживання в текстах гастрономічного інтернет-дискурсу. У багатьох аналізованих прикладах спостерігаємо орфографічну неунормованість, варіантність написання відповідних лексем в інтернет-джерелах. Серед основних страв електронний кулінарний словник подає **буйабес** – це французький рибний суп [1]. Напр.: *Свіжа риба різних видів, чим різноманітніше, тим краще – 2 кілограми або трохи більше (для цього буйабеса використовується морська риба)* (cookery.com.ua). Орфографічно правильним, але, на жаль, не зафіксованим кулінарними електронними джерелами, вважаємо варіант **буябез**.

Рататуй – це овочева страва французької кухні, в якій зазвичай використовуються кабачки, перці, баклажани, помідори, цибуля, часник і, обов'язково, середземноморські (прованські) трави, що створюють чудовий аромат. Ця страва схожа з рагу, соте, лечо [1]. Напр.: *Пізніше в **рататуй** стали додавати баклажани та інші овочі* (smachno.ua).

Правописну відмінність фіксуємо в назві **касуле**, що згідно з електронним кулінарним словником означає традиційну для півдня Франції тушковану запіканку. Її готують з ковбаси, свинини або качки з білою квасолею, запікаючи в помідорах з соусом із запашних трав [1]. В українськомовних текстах цю назву оформлюють дещо по-іншому. Пор.: *З варіантів м'яса, залежно від місцевості, в **касуле** кладуть або свинину або баранину* (vkysnjatinka.com.ua).

Особливо знаною у світі є французька випічка. Кондитерська майстерність представників цієї національної кухні уславила низкою продуктів, що припали до смаку й українцям. Із цієї причини українськомовний гастрономічний інтернет-дискурс пропонує безліч текстів із уживанням французьких запозичень. Напр.: **бріюш** – це смачна, солодка французька булочка з вишуканим смаком, ніжною текстурою, приготовлена з великої кількості яєць і масла. Зазвичай, перед випіканням її змащують яєчним жовтком, що надає їй характерну золотисту скоринку [1]. Напр.: *Спочатку тісто для булочок «**Бріюш**» потрібно було місити заздалегідь, витримувати в холодильнику до 12-15 годин, потім діставати в тепло і давати дріжджам підійти* (radka.in.ua).

Макарон – французькі солодощі з яєчних білків, цукрової пудри, цукрового піску, меленого мигдалю і харчових барвників. Зазвичай робиться у формі печива, розміром 3-5 см в діаметрі [1]. Напр.: *Переможниця другого сезону «Майстер Шеф» Ліза Глинська відкрила для Smachno.ua деякі секрети приготування **макарон** в своєму майстер-класі* (smachno.ua).

Відтінків смакам додають різноманітні заправки, із-поміж яких популярність здобув **бешамель** – це класичний французький пряний соус білого кольору, приготовлений з борошна, вершкового масла і молока. Молоко приправляють цибулею, лавровим листом і перцем, що надає соусу пікантний смак [1]. Напр.: *Для приготування соусу **бешамель** нам потрібно: 50 грам вершкового масла; 50 грам борошна; 500 мл молока; сіль – 1/2 чайної ложки; 1/2 чайної ложки чорного молотого перцю* (petrukiv.te.ua).

Надзвичайною продуктивністю відзначаються лексеми, що характеризують італійську кухню. Символами цієї південноєвропейської країни є **різото** – розповсюджена страва з рису в північній Італії. Для різото використовується круглий, багатий на крохмаль рис (найчастіше сорту «Арборіо»), який, залежно від регіону, попередньо обсмажують на оливковій олії або вершковому маслі [1]. Напр.: *Останнім часом італійська страва з рису – **різото** – стала дуже популярною в наших ресторанах. Але приготувати різото можна й удома* (lady.tochka.net/ua). Однак у багатьох матеріалах збережено подвоєння приголосних у загальних назвах, не характерне українському правопису. Пор.: *Переважає більшість італійців впевнені, щобатьківщина **різотто** – їх рідна провінція (місто, село). Тим часом, вважається, що батьківщина **різотто** – Неаполь* (djurenko.com/uk/domashnya-kuxnya).

Фокача – великий плоский італійський хліб з заглибленнями на поверхні, в які вливають заправку (часник, розмарин) для ароматизації хліба під час його випічки. Посипаний морською сіллю і политий оливковою олією перед випічкою, він чудовий в якості закуски [1]. Як переконують професійні кухарі, фокача чудово поєднується із в'яленими помідорами і перцем. На жаль, у переважній більшості інтерне-джерел спостерігаємо порушення правописних норм української мови, пор.: *Я не люблю товсту **фокачку**. Мені подобається коли є хрустка скоринка і ніжна пухка м'якоть, а також багато смаку. Цей рецепт один з тих* (picantecooking.com/ua).

До традиційних італійських страв також належать **панна-кота** – десерт, приготований з кип'ячених вершків, молока і цукру, з додаванням желатину. Часто подається з ягодами і фруктами, а іноді з карамеллю і шоколадом [1]. Аналіз гастрономічних текстів показав, що, попри засвідчену орфографічну варіативність при передачі цього глутоніму українською мовою – *панна котта, панна кота, пана-кота, панакота* – суттєва більшість авторів віддає перевагу написанню разом. Напр.: ***Панакота** – це надзвичайно ніжний, повітряний десерт, батьківщиною якого є Італія* (kolizhanka.com.ua).

Часто в раціоні українців, які стежать за світовими кулінарними тенденціями, з'являється **прошутто**— італійська шинка, зроблена з окосту, натерта сіллю. Найвідоміший різновид прошутто—пармська шинка, яка не містить ніяких інших інгредієнтів, окрім морської солі [1]. У переважній більшості гастрономічних інтернет-джерел також спостерігаємо подвоєння приголосних у загальних назвах. Напр.: Почнемо з **прошутто**. Це в'ялений свинячий окіст. У світі існує два види прошутто: *крудо* і *котто* (mercato.ua). Електронний кулінарний словник ознайомлює українського кухаря та споживача і з абсолютно не притаманними нашій національній кухні екзотичними стравами, що є візитною карткою країн американського континенту.

Символом американської кухні, схожим за вимовою на французькі солодощі, є **макарун** — це традиційне американське печиво з низьким вмістом жиру. Його основний рецепт складається з яєчних білків, з додаванням тертого кокоса і цукру. Але іноді в тісто додають і мигдаль, пекан або кеш'ю. Також після випічки, деякі занурюють печиво в розплавлений шоколад [1]. Напр.: Один з головних інгредієнтів для приготування **макарунів** — «зістарені» білки (cookegy.com.ua).

Брауні — це відомі американські тістечка з насиченим шоколадним смаком та трохи тягучою консистенцією. Цей надзвичайно популярний десерт, зазвичай подають розрізаними на квадрати. В шоколадні тістечка можна додавати колоті горіхи (мигдаль, фундук, фісташки, волоські), свіжі фрукти або цукати, печиво або шматочки білого шоколаду [1]. Кухарі переконують, що брауні чудово смакує до кави та може бути основою для багатьох десертів. Напр.: **Брауні** — це той десерт, який зможе задовольнити потребу в шоколаді навіть під час дієти (coffeerecept.pp.ua).

Малознайомою та екзотичною для нас постає кухня ще однієї північноамериканської країни. Екстравагантна культура Мексики поповнює наші знання назвами продуктів і страв. **Гуакамоле** — мексиканська страва, приготована з пюре авокадо, дрібно нарізаних помідорів, цибулі, часнику, чилі і соку лайма. Його традиційно подають з Чилі Кон Карне і Фахітас [1]. Напр.: Інгредієнти для приготування гуакамоле: авокадо — 2 штуки (великі); помідор — 1 штука (середній); цибуля червоний — половина; перець халапеньо (зелений чилі) — 1 штука; часник — 2 зубчики; лайм — 1 штука (маленький); порошок чилі — за смаком; перець чорний мелений — за смаком; сіль — за смаком (cookegy.com.ua).

Тако — це страва мексиканської кухні: сендвіч із тортільї, загорнутої у невеличкий конвертик і наповнений різноманітними начинками: морепродуктами, смаженим фаршем, шматочками гострих ковбасок чорізо, цибулею, зеленим салатом, квасолею і навіть листками кактуса [1]. Кухарі уточнюють, що його часто приправляють сальсою, коріандром, гуакамоле та гострими соусами на основі перцю чилі. Напр.: Почувши страву під назвою «**Тако**», відразу представляється складне екзотичне блюдо. Але виявляється «**Тако**» у Мексиці є повсякденним блюдом, яке легко приготувати (cookegy.com.ua).

Буріто — мексиканська страва, що складається з м'якого пшеничного коржика (тортильї), в який загорнута різноманітна начинка, наприклад, фарш, квасоля, рис, помідори, авокадо або сир. Іноді, на переконання кулінарів, туди ж додається салат і сметана або томатний соус на основі перцю чилі [1]. Напр.: В цей раз ми з вами спробуємо приготувати ще одне блюдо з розряду хлібних закусок — мексиканське **буріто**. Як не дивно але **буріто** має європейське коріння (cookegy.com.ua).

Фахітас — страва, що подається на паруючій сковороді, окремо подаються підігріті тортільї, сальса, гуакамоле, сметана, соус «Тако». Кожен самостійно вибирає начинку для свого фахітас, спеціальними щипцями набираючи зі сковороди основу — м'ясо з овочами, смажене на грилі або на вугіллі [1]. У мережі Інтернет знаходимо емоційний відгук на цю страву, у якому відтворено колорит північноамериканської країни. Напр.: Мексиканська кухня — одна з найколеритніших. Це смак літа! А щоб сповна відчувати і зрозуміти його, пропоную приготувати одну з культових страв Мексики — **фахітас**! (papigutto.com.ua).

Начо — це популярна закуска мексиканської кухні, що являє собою чіпси з тортільї з різними топінгами. З начо подають соуси, заправки, салати, їх також додають в різні страви [1]. Відзначимо, що цей мексиканський екзотизм подають ще й у формі **начос**. Напр.: Сьогодні Гурман пропонує тобі ризикнути і приготувати відмінну закуску, яка підійде і для перекусів в робочий день, і для галасливих вечірок у вихідні — **начос** (lady.tochka.net/ua).

Чімічангі– мексиканська страва, що являє собою обсмажені в киплячій олії трубочки з сиром, м'ясом курки або яловичиною і помідорами [1]. Цей екзотизм, як і більшість інших закордонних глутонімів містить суттєві розбіжності у правописі, що можна пояснити або недотриманням орфографічних правил, або використанням засобів машинного перекладу з російських текстів. Напр.: *Також є варіант приготування чимичанги, де в якості начинки використовуються фрукти*(jak-zrobutu.pp.ua).

Тостада або **тортілья** – традиційний мексиканський смажений коржик, зроблений з суміші кукурудзяної і пшеничної муки та води. Тостада фарширується салатом, м'ясом і овочами, і подається як гарячою, так і холодною [1]. Першу назву в українському гастрономічному дискурсі не зафіксовано. Натомість іншу зустрічаємо в складі різних глутонімів у різних орфографічних варіантах. Напр.: *У різних джерелах рецептів і в меню ресторанів можна побачити дві назви – «іспанська тортілья» і «мексиканська тортілья».* *Страви різні, різне походження, а назва однакове* (vona.pp.ua).

Аби вирізнити деякі смакові нотки, мексиканці послуговуються різними заправками та соусами. **Сальса** – соус, що являє собою суміш подріблених овочів, фруктів, спецій та прянощів [1]. Це слово більш відоме українцям, як назва танцю, тому словникове визначення глутоніму розкриває менш відоме значення. Напр.: *Для любителів мексиканської кухні і гострих страв пропонуємо пекучий, апетитний і смачний соус сальса*(cookery.com.ua).

Отже, глутонічна лексика є національно маркованою, адже відображає колорит кухонь різних народів світу, що для представників інших етносів є екзотичною. Регулярне вживання таких назв у гастрономічному інтернет-дискурсі дозволяє повідомляти користувачам із інших країн про кулінарні вподобання, знайомлячи з традиціями різних народів. Відповідно до лексичного складу сучасної української мови потрапляють запозичення, що вербалізують смакові візитівки європейських країн і кухонь інших континентів. Таким чином, глутонічна лексика має суттєве інформаційне, стилістичне та лінгвокультурологічне навантаження, але відзначається орфографічною неунормованістю, що робить актуальними подальші дослідження й лексикографічне кодифікування інонаціональної кулінарної лексики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кулінарний словник / [Електронний ресурс]. URL: <http://www.kamis.ua>

Колісниченко Катерина

м. Миколаїв, rodiof2015@gmail.com

ЗАСОБИ ПСИХОЛОГІЗАЦІЇ ОБРАЗУ ДИТИНИ

В ПОВІСТІ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА «ВОГНИК ДАЛЕКО В СТЕПУ»

(науковий керівник – к. філол. н., доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Родіонова І.)

Гр. Тютюнник є одним з найталановитіших українських прозаїків ХХ ст. Майстер у жанрі малих форм (оповідання, новела) та оригінального стилю, творець літературного типу «дивака», тонкий психолог, Гр.Тютюнник звертався до проблем, що є суголосними й сьогоденню. У центрі його творів завжди людський характер, певний тип. В нього не знайдемо роздумів про зображуване, письменнику загалом не робить якихось висновків, не вирішує піднятих проблем, не нав'язує своїх думок читачеві.

Творчий доробок цього письменника потребує сучасної інтерпретації і, безперечно, заслуговує на окреме дослідження специфіки його психологізму. Вже перші літературно-критичні студії, наукові узагальнення щодо художньо-естетичних пошуків Гр. Тютюнника акцентували високу майстерність його психологізму. Герої творів Гр. Тютюнника різнилися від штучних персонажів «соцреалістичної» прози, зокрема виробничої, привертати увагу читача життєвою правдоподібністю, «простотою, безпретензійністю розповіді», ліризмом збірки «Зав'язь», що мала «композиційну стрункість, відшліфованість оповідань, і граничний лаконізм його письма при максимальній емоційній та змістовій наповненості кожного слова».

Повість Гр. Тютюнника «Вогник далеко в степу» побудована на контрасті внутрішньої краси людини та абсурдного світу повоєнного часу: наперекір несприятливим обставинам, підлітки навчаються в ремісничому училищі, двічі на день долаючи далеку дорогу до нього. Використавши принцип контрасту (змалювання найменшого героя – Павлика – фізично слабким, але надзвичайно наполегливим), письменник підніс духовну міцність вдачі цього персонажа. Ствердженням автором необхідності суспільної людяності й активної доброти (підлітки допомагають Павликові видужати), передають промовисті деталі (в очі травмованому Павликові один з його друзів дивиться «прямо, сміливо», «розгорнув долоню і вклав у неї окрайчик», «у хлібові тьмяно зблискували вдавнені дрібки солі»). За допомогою художньої деталі Гр. Тютюнник умів не тільки інтенсифікувати переживання ситуації чи виразити ідею, а й одним штрихом відтворити стан душі героя, його характер. «Дивлюсь, а в грудях тисне щось – отак не дуже, м'яко...». Художню деталь, як і інші зображально-виражальні засоби (жест, міміка, монолог, діалог тощо), прозаїк, спрямовував на створення рельєфного характеру героя.

Персонажі Гр. Тютюнника переконують: художній образ, сам виступаючи як матеріалізована єдність ідеї і форми, є дійсним змістом мистецтва. Моделюючи драматично-трагедійні долі дітей (втрата рідних і близьких людей, злигодні, поневір'яння, загроза смерті), письменник поставив своїх героїв у свідомо витворені морально-психологічні ситуації й завдяки широкому спектрові поетологічних прийомів і засобів (ретроспекція, асоціація, внутрішній монолог, невластива пряма мова та ін.) рельєфно виявили риси їхніх характерів. Гр. Тютюнник, ставши на традиційний для української літератури шлях реалізму з його вимогами правдивого зображення життя і характерів персонажів, прозаїк під впливом літературних традицій та модернізації художньої свідомості другої половини ХХ ст. вагомо збагатив естетичний тезаурус вітчизняного письменства.

Гр. Тютюнник одним із перших своєю прозою засвідчив зміни у воєнній тематиці, коли замість зображення батальних сцен першорядне значення відводилося художньому осмисленню важких випробувань українців на території, окупованій німецькими фашистами, відбувся «поступовий зсув «фокусу», «переакцентовуючи негатив «у бік жіночих і дитячих долів на війні».

В основу повісті «Вогник далеко в степу» покладено нелегку долю Павла та його друзів, трьох Василів – учнів ремісничого училища, змушених виборювати собі право на життя у важкі повоєнні роки. Самовимогливий Гр. Тютюнник виходив з переконання, що «написати добре – значить, не написати нічого зайвого». Він досить тонко розрізняв можливості і специфіку прозових жанрів, тому обґрунтовував свою схильність до малих епічних форм, адже, на його переконання, «не можна писати новели мовою роману».

Корнієнко Ірина

м. Миколаїв, iakorni74@gmail.com

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕГІОНАЛЬНОГО АНТРОПОНІМІКОНУ

Антроніми відзначаються багатою лінгвістичною інформативністю, оскільки протягом свого становлення перебували в тісних взаємозв'язках з апелятивною та онімною лексикою. Їх своєрідне місце у мові зумовлене також зв'язком із позамовними факторами: вони розкривають характер стосунків між людьми, особливості культурного, соціального життя, побуту тощо. Тому власні назви привертали й привертають увагу вчених, спонукаючи досліджувати антронімію в різних аспектах. Одним із актуальних питань української ономастики є вивчення регіонального антронімікону, що тісно пов'язано із з'ясуванням основних принципів дослідження прізвищ українців.

Розвиток української антронімії набуває широкого розмаху, починаючи з другої половини ХХ ст. На сучасному етапі активізуються дослідження прізвищ окремих територій. На монографічному рівні обстежено українську антронімію таких регіонів: Середнього Придніпров'я – С. Бевзенко; Лівобережної України – І. Сухомлин, О. Неділько, В. Шевцова; Закарпаття – П. Чучка; Буковини – Л. Кракалія, Л. Тарновецька; Південно-Східної України – В. Познанська; Бойківщини – Г. Бучко; Середнього Полісся – І. Козубенко; Верхньої Наддністрянщини – І. Фаріон; Лемківщини – С. Панцьо; Північно-правобережного Степу – В. Горпинич, Т.

Марталого; Лубенщини – Л. Кравченко; Великого Лугу – І. Ільченко; Дніпровського Припоріжжя – І. Корнієнко; сучасної Середньої Наддніпрянщини – Ю. Бабій та ін.

Кількісно прізвища — величезний масив лексики української мови, який глобально ще належним чином не осмислений з лексикологічної, семасіологічної та онемасіологічної, етимологічної, когнітологічної, діалектологічної позицій з тієї причини, що мовознавство ще не зафіксувало всіх прізвищ з усієї території України. Невідомо, скільки прізвищ нині функціонує в українській мові. Існує погляд, що процес творення прізвищ давним-давно припинився. А він, на думку деяких мовознавців, триває ще й дуже активно. Очевидно, найближчим часом ситуація не зміниться. Тому сучасні антропонімісти в цих умовах зосередили свою увагу на регіональному принципі дослідження. Але реалізується він не за єдиною методикою і не завжди високоякісно. По-перше, регіони не мають чітких кордонів, що спричиняє або накладання маргінальних територій, або утворення лакун між ними, а це призводить або до дублювання, або ж до втрат фактичного матеріалу, що породжує необ'єктивність і невмотивованість висновків та узагальнень. По-друге, регіональні дослідження часто обмежені вибіркоким матеріалом, що також позначається на достовірності узагальнень. По-третє, автори регіональних студій нерідко користуються писемними джерелами (подвірні господарські книги, списки виборців тощо), які фіксують прізвища в часі, але вони мертві, бо не мають наголосів.

У цій ситуації, на наше переконання, проблему можна поступово розв'язувати за принципом повного запису прізвищ усіх жителів кожного села. Це 1-й принцип. Із ним тісно пов'язаний 2-й принцип — територіальний. Записувати прізвища потрібно в межах сільради, району, області з подальшою їх обов'язковою публікацією, тобто за адміністративно-територіальним поділом. 3-й принцип — обов'язкова фіксація поширення кожного прізвища. Стосовно прізвищ слід говорити про територіальну й соціальну поширеність. Територіальну поширеність визначаємо шляхом фіксації наявності чи відсутності певного прізвища в кожному населеному пункті.

4-й принцип — обов'язкова фіксація узуальної і юридичної форми прізвища. Оскільки прізвище має дві основні ознаки — обов'язкову спадковість і юридичну легітимність, — то й фонографічний склад, фонографічна будова прізвищ регулюються двома нормами — узуальною (граматичною) і юридичною. Первісно в прізвищах вони збігалися майже повністю, але в період, коли юридична легітимність стала виражатися в таких юридичних документах, як свідоцтво про народження (метрика) та паспорт, то в результаті дії екстралінгвальних причин у метриках і паспортах, а звідси і в інших юридичних документах, з'явилися масово прізвища з орфографічними помилками. Особливо це стосується міської місцевості та періоду, коли в паспортах прізвища записували українською та російською мовами.

5-й принцип — обов'язкова фіксація прийнятого в досліджуваній місцевості наголошення прізвищ. Наголос у прізвищах поліфункціональний: відмежовує антропонімічні лексеми від відповідних апелятивних; змінює естетичний образ прізвищ: *Гуса́к* — *Гу́сак*; виступає засобом русифікації українських прізвищ; у низці випадків фактично виступає формальним засобом творення нових прізвищ тощо. Тому достовірним і легітимним фактичним матеріалом для дисертації про прізвища можна вважати прізвища лише з наголосом.

6-й принцип — жіночі відповідники до чоловічих прізвищ прикметникової форми є окремими прізвищевими лексемами, а не словоформами. Жіночі прізвища прикметникового типу творяться від чоловічих, а не змінюються за родами, і є самостійними лексичними одиницями. При творенні жіночих прізвищ змінюється денотат і лексична валентність: академік *Булаховський (Л.А.)*, але літературознавець *Булаховська (Юлія)*. Пор. також: *Петрова* пішла в декретну відпустку. А *Петров* — ? Тут словозміна виконує функцію способу творення жіночих прізвищ.

7-й принцип — етимологічний аналіз українських прізвищ має ґрунтуватися передусім на матеріалі того середовища, у якому сформувалося і народилося прізвище. Так, на Запоріжжі в козацькому середовищі були дуже поширені прізвища *Бут*, *Бутко*, які потім перейшли в прізвища. *Бутами* називали тих козаків, які потрапили в полон до турків та греків, перебували там довгий час і працювали пастухами, волопасами. Звичайно, тривале проживання козаків у Греції сприяло глибокому вивченню ними місцевої мови. І повернувшись додому, ці *бути* були прекрасними перекладачами. Відповідно таких перекладачів називали *бутами*.

8-й принцип — прізвище є антропонімною (= лексичною) ознакою місцевої говірки. Під говіркою розуміємо мову мешканців одного, рідше кількох сіл, яка відрізняється від інших фонетичними, акцентуаційними, граматичними, лексичними, семантичними рисами. Села різняться, крім інших явищ, ще й прізвищами. У Котелевському районі (Полтавська обл.) є село *Зайці*, у якому переважна більшість жителів має прізвище *Зяць*. Це його лексична ознака.

9-й принцип — екстралінгвальні фактори впливають на результати формування антропонімікону регіонів. Маємо на увазі старожитній і новожитній характер регіону. Достовірно можна дослідити процес творення українських традиційних прізвищ лише старожитніх регіонів.

У нинішніх умовах у структурі прізвищ почали виникати значні зміни. Природні варіанти наголосів (*Грінченко* — *Грінчénко*), цільова зміна наголосу (*Гусák* — *Гусак*), помилки в написанні (*Барáнник* — *Бараннік*), фонографічне обрусіння (*Хоменко* — *Фоменко*) й інші фонографічні зміни в структурі прізвищового слова, легітимно закріплені в офіційних документах, набули статусу юридичної норми, від якої відступати заборонено. Після набуття всіма прізвищами юридичного статусу вони стали закритою категорією лексики, у якій з часом почали зароджуватися свої внутрішні процеси.

Отже, вивчення антропонімів на сучасному етапі вимагає їх всебічного аналізу. Тому слід прагнути комплексно досліджувати прізвища: з'ясовувати граматичну структуру, морфемну будову, сполучуваність твірних суфіксів, лексико-семантичну базу та походження антропонімів певного ареалу. Усе це можна здійснити, орієнтуючись на основні принципи дослідження антропонімів.

Корнієнко Ірина, Колюнець Марина

м. Миколаїв, iakorni74@gmail.com

ОНОМАСТИЧНИЙ СВІТ УКРАЇНСЬКИХ ОБРЯДОВИХ ПІСЕНЬ

Дослідження ономастичного простору українського фольклору, його семантичного, структурного, функціонального аспектів є гострою потребою сучасного мовознавства. Протягом останніх десятиліть усі актуальні напрямки мовознавчих розвідок торкаються проблеми «мова і культура». Фольклорні тексти мають низку переваг у цьому аспекті: вони мінімально суб'єктивні, традиційні, на сьогодні вже незмінні, усталені і є зразками усного мовлення. Саме тому приклади усної народної творчості є ідеальним полем для таких студій.

Можна стверджувати, що зразки фольклору служать своєрідним маркером, кодом національної ментальності нашого народу, оскільки відображають не лише впливи історичних подій на життя українця, а й на його свідомість. Досліджуючи систему номінації на прикладі усної народної творчості, можна реконструювати світогляд представників нашого народу давніх часів. Так, Ю. О. Карпенко зауважував, що «фольклорні тексти пересипані християнськими мотивами, мотиви ці, переважно, як це маємо і в звичаях, стають лише формою, зовнішнім виглядом язичницької сутності» [1].

У розвідці розглянуто функціональне навантаження чоловічих антропонімів українського фольклору на прикладі Антології української народної творчості «Закувала зозуленька».

Серед чоловічих антропонімів календарно-обрядової та родинно-побутової пісенної творчості найбільшою частотністю відзначається онім *Іван* у різноманітних його варіаціях: *Іванко*, *Йванко*, *Іваночко*, *Іванько*, *Іваньо*, *Йван*, *Іванко-хлопець*. Так, це ім'я зафіксоване у досліджуваних піснях 32 рази (майже втричі частіше, ніж найуживаніше жіноче). У перекладі з давньо-єврейської «*Yochanan*» буквально означає «*Ягве (Бог) змилювався*» [3]. Цілком умотивованим є використання цього імені і в календарно-обрядових піснях та родинно-побутових, оскільки воно входить у певні словесні формули із сакральним змістом. У них містяться заклики до Бога на його милість і добробут для родини та господарства. Так, указаний онім 16 разів вжито у купальських піснях (що зумовлено назвою свята Івана Купала), 6 – у веснянках, 4 – у колядках та щедрівках, 2 – у русальних та петрівчаних. Антропонім *Іван* здебільшого має позитивне емоційно-експресивне забарвлення, на що вказують його словотвірні особливості. Це зумовлене додаванням суфіксів *-очк-*, *-к-*:

Навіщо ти, Наталочко,

Уповала,
Що ти собі Іваночка
Сподобала? [2].
Молодець Іванко коня уловив,
Уловив коня та й за гривочку...[2].

І творенням прикладок:

Межи ними, молодими,
Іванко-хлопець конем грає,
Іванко-хлопець конем грає,
До скрипочки промовляє...[2].

Другим за частотністю вживання є антропонім *Василь*, який зафіксований 12 разів. Із грецької «*basileus*» дослівно перекладається як «цар» [3]. У досліджуваних фольклорних зразках цей онім використовується в таких модифікаціях: *Василечко, Василько, Василино*:

Ой сину мій, сину, сину Василино,
Да й пережди, сину, цю осенину [2].

Здебільшого цей антропонім зустрічаємо в піснях зимового циклу – колядках та щедрівках (9 разів), що пов'язане із святкуванням у цей період Василя. Менше фіксується в інших різновидах: у веснянках – 7, у купальських піснях – 1, у весільній обрядовості – 1.

Власне ім'я *Григорій* також становить не менший відсоток частотності вжитку. Так, у веснянках його виявлено 7 разів, у колядках та щедрівках – двічі. Із грецької «*gregoreo*» означає «не сплю, пильную» (буквально: «той, хто не спить, пильнує») [3]. Частково є пояснюваною мотивація використання цього імені власне на прикладі текстів пісень:

Там Грицуненько коника сидлає,
Єму матенька свічечки тримає,
Свічечки тримає і єго питає:
Куди ж поїдем, мій синоньку,
Мій синоньку, Грицуноньку?
Поїду, матінко, на Україноньку
Собі по дівоньку, вам по невістоньку [2].

Вживається це ім'я зі зменшено-пестливим значенням із додаванням суфіксів *-оньк-* (*Грицуноньку*), також скорочено (*Гриць*).

Менш використовуваним є антропонім *Дмитро*, що з грецької «*demetrios*» означає «стосовний до *Деметри*» – богині родючості й хліборобства. У досліджуваних піснях цей антропонім ужито двічі у зменшувально-пестливій формі *Митричко* у весільних піснях:

То що Митричко вербицю зрубає,
Що Митричко вербицю зрубає,
А Маруся росу позбирає [2].

Антропонім *Клим* (від латинського «*clemens*» – «милосердний, поблажливий») зафіксовано один раз у купальських піснях:

Де купався Клим,
Да й у воду вплив [2].

Зустрічаємо також онім *Микола* від грецького особового імені «*Nicolas*», від «*nike*» – перемога і «*laos*» – «народ» (буквально «переможець народів»), який вжито двічі, так само у купальських піснях:

У того явора зеленого,
У того Миколу молодого.
Купався соловейко, купався.
В кого ж ти, Миколо, удався? [2].

Ім'я *Мусій (Мойсей)* (від давньоєврейського «*Mose*», можливо, від єгипетського «*moseh*» – «дитина, син») використано у цьому ж різновиді календарно-обрядових пісень. Тут же фіксуємо онім *Павло (Павлечко)*, вживання якого цілком вмотивоване його значенням – від латинського «*paulus*» – «малий».

Їхав Павлечко через густий лісок.

Соколю ясний, паниче красний, Павлечко! [2].

Серед імен, що поодинокі зустрічаються в піснях весняної обрядовості, можна виокремити чоловічий антропонім *Роман*, що з латинського «*romanus*» означає «римлянин, римський». У досліджуваних піснях цей антропонім виокремлюється зменшувально-пестливою формою *Романочку* завдяки суфіксу –*очк-*:

- *Куди їдеш, Романочку, Романочку?*

- *На ярмарок, мій паночку [2].*

У фольклорі зимового циклу зафіксовано антропонім *Олександр (Сашко)*, що походить від грецького «*alexo*» – «захищаю» та «*aner*» – «чоловік» (буквально «мужній оборонець, захисник людей»):

Ой ясна, ясна на небі зоря,

Ой красна, красна у Сашка жона.

І красовита, і грошовита,

По двору ходить, як сонце сходить [2].

У русальних та петрівчаних піснях спостерігаємо антропонім «Петро» (від грецького «*petra*» – «скеля, камінь»), що зумовлено святковими діями до Петрівки:

Сьогодні, матінко, Петрів день,

Пусту мене погуляти на весь день [2].

Серед усіх чоловічих антропонімів фольклорної пісенної обрядовості один раз вжито патронім *Коваленко* (той, чий батько був ковалем):

Вийди, Грицю, на вулицю,

І ти, Коваленку! [2]

Отже, більшість імен чоловічої системи номінації мають грецьке походження, що вказує на вплив прийняття християнства на свідомість народу. Усі власні назви календарно-обрядової та родинно-побутової усної народної творчості мають стійку мотивацію номінації. Кожне ім'я втілює в собі риси, притаманні справжньому чоловікові: працелюбність, сила, мужність. У такий спосіб вимальовується узагальнений ідеал українця, що є своєрідним маркером ментальності нашого народу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данилюк Н. Лінгвофольклористичні студії у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. *Народна творчість та етнологія*. 2007. № 3. С.48.
2. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості / за ред. І. П. Березовський. К.: Веселка. 1989. 606 с.
3. Скрипник Л., Дзятківська Н. Власні імена людей : словник-довідник / за ред. В. Русанівського. Київ : Наукова думка, 1986. 308 с.

Корнієнко Ірина, Стоцька Крістіна

м. Миколаїв, iakorni74@gmail.com

ЕКСКАРС В ІСТОРІЮ УКРАЇНСЬКОЇ ТОПОНІМІКИ

Поява і розвиток географічних назв на карті України тісно пов'язані із загальною історією народу, його культурою, релігією, рівнем суспільних відносин. Українські топоніми зазнають семантичних зрушень основ, постійно відбуваються номінативні зміни об'єктів, відчутними є міжмовні та міждіалектні впливи, тобто такі назви є важливою частиною загальної мовної системи етносу й не існують ізольовано. Саме тому топонімія є багатошаровим утворенням, що дає уявлення про мови, давні народи взагалі й розкриває умови формування української нації зокрема.

Дослідження й вивчення топонімікону має велике значення для з'ясування історії будь-якого народу, умов його життя, географічного середовища, розвитку і специфіки його мови. Першими творцями топоніміки були різні народи, географи-мандрівники, першовідкривачі, які давали назви континентам, островам, гірським вершинам тощо. Вони здійснювали збір географічних назв, їх первинну систематизацію, картографування. Але для з'ясування семантики й лінгвістичних особливостей топонімів не вистачало наукового підґрунтя. На вирішення проблем, пов'язаних із географічними назвами, була зорієнтована відносно нова наука – топоніміка.

Після Другої світової війни починається становлення української академічної ономастики. Саме в цей час у межах відділу історії мови Інституту мовознавства АН УРСР виокремилася група науковців, яка свою увагу зосередила на ономастичних студіях (К. К. Цілуйко, О. С. Стрижак, І. М. Желєзняк, В. В. Німчук та ін.). Українські ономасти почали вивчати склад онімікону України з погляду його походження, закономірностей розвитку на різних історичних етапах, функціонування в сучасній мові. Було сформовано ономастичну картотеку, яка на сьогодні налічує близько мільйона одиниць антропонімів, ойконімів, мікротопонімів, гідронімів.

Найпліднішим для української ономастики вважають період 60-70-х рр. XX ст. На той час головну увагу приділяли двом ономастичним підрозділам – топоніміці й антропоніміці. Топоніміка відігравала велику роль у розв'язанні багатьох завдань порівняльно-історичного, описового й загального мовознавства. Першочерговим завданням для топонімістів того часу було зібрати матеріал особисто (польовим методом), простежити його зв'язок із місцевими топографічними реаліями, з діалектами, оскільки лише ґрунтуючись на фактах говірок, на території яких відзначені ті чи інші назви, на зіставленні їх із даними інших говірок і мов, можна досягти найбільш повного розкриття внутрішньої форми топоніма. У цей період стався своєрідний "ономастичний вибух". Було опубліковано низку спеціальних збірників: "Питання ономастики", "Українська діалектологія та ономастика", "Територіальні діалекти і власні назви"; окремі монографії Ю. О. Карпенка, "Гідронімічний атлас України" тощо. У ці роки активізовано роботу над створенням українського гідронімічного фонду. Українські ономасти активно розробляють картографічний аспект топонімічних студій (М. М. Пещак, А. П. Корепанова, І. М. Желєзняк, О. С. Стрижак, А. П. Непокупний).

У 1970-1973 рр. на основі напрацювань попередніх років укладено "Словник гідронімів України", що дозволило українським ономастам перейти до монографічного вивчення гідронімії України (Ю. О. Карпенко, Є. С. Отін, А. П. Корепанова, Л. Т. Масенко).

Інший значний пласт топонімічної лексики – ойконіми – також не лишився поза увагою дослідників того часу. У дослідженні українського ойконімікону особливу роль відіграли історичний і топографічний чинники: фіксація назв поселень у багатьох історичних джерелах; зв'язок ойконімів із місцевими топореаліями тощо. Ойконімічним студіям присвячені праці В. В. Лободи, Ю. О. Карпенка, А. О. Білецького, Я. О. Пури, Д. Г. Бучка та ін.

Значну роль було відведено систематичному виданню бібліографічних довідників і покажчиків із ономастики, публікаціям рецензій на поточну ономастичну літературу, підвищенню наукового рівня ономастичних видань. Сучасна українська академічна ономастика розвиває науково-теоретичне підґрунтя попередніх років, вдосконалюючи методику опису й дослідження онімічного матеріалу.

Осередком української академічної ономастики є відділ ономастики Інституту української мови НАН України. Саме в ньому зосереджена основна емпірична й теоретична база українського назвознавства. Повноцінному функціонуванню цього відділу допомагає діяльність регіональних ономастичних центрів. Для перспектив розвитку всієї української ономастики важливе значення має фондова ономастика, яка охоплює ті класи онімів, що пов'язані з місцевими особливостями географічного ландшафту, говіркою тощо.

Онімікон певного регіону зазнає впливу не лише мовних, але й позамовних чинників. Недостатня увага до історичних та географічних умов, у яких відбувалося становлення певної назви, призводить до часто необґрунтованої чи неправильної етимології. Тому етимолого-ономастичні дослідження повинні бути комплексними, тобто спиратися як на мовні факти, так і на дані матеріальної культури й історичних джерел, а в разі топонімічної лексики – і на топографічну характеристику місцевості, де локалізовано ту чи іншу назву.

Серед українських ономастів питанням ареального вивчення географічних назв займалися О. А. Купчинський "Найдавніші слов'янські топоніми України як джерело історико-географічних досліджень

(Географічні назви на -ичі)", Д. Г. Бучко "Українські топоніми на -івці, -инці", З. О. Купчинська "Лексико-семантична і словотвірна структура географічних назв на -ин, -ів (Територія України Х-XX ст.)" та ін. Регіональна ономастика базується на монографіях Д. Г. Бучка "Походження назв населених пунктів Покуття", В. В. Лободи "Топонімія Дніпро-Бузького межиріччя", Я. О. Пури "Походження назв населених пунктів Ровенщини", М. Л. Худаша "Українські карпатські і прикарпатські назви населених пунктів", В. О. Горпинича "Власні назви й відтопонімні утворення Інгуло-Бузького межиріччя", а також на етимологічному словнику-довіднику В. П. Шульгача "Ойконімія Волині" та ін.

Питання регіональної ойконімії стали об'єктом багатьох дисертаційних досліджень, серед яких: Н. М. Герета "Ойконімія північної Хмельщини", М. М. Габорака "Семантико-словотвірні типи ойконімів Прикарпаття (ХІІ-ХХ ст.)", В. В. Котович "Ойконімія Опілля ХІІ – ХХ ст.", М. М. Торчинський "Ойконімія Південно-Західного Поділля", І. С. Гонца "Ойконімія Черкащини", А. В. Лисенко "Ойконімія Полтавської області" тощо.

Отже, українські вчені зробили величезний внесок у розвиток академічної ономастики загалом і топоніміки зокрема. Сформувалася самостійна наука, яка має власні методи дослідження, свій предмет вивчення й вирішує важливі наукові проблеми. Використовуючи дослідження топоніміки, ми отримуємо нові відомості про минуле краю, про його населення, побут, світогляд, міфологію жителів.

Корнієнко Ірина, Свистуха Дар'я
м. Миколаїв, iakorni74@gmail.com

ДИНАМІКА ОНІМІВ ПОЕЗІЙ ЛІНИ КОСТЕНКО

У сучасній ономастиці актуальним напрямком є вивчення особливостей функціонування імен та їхньої динаміки в художньому у дискурсі. Дослідження онімів на матеріалі української літератури відкриває нові обрії літературно-художньої ономастики, дозволяючи розширити уже сформовані теоретичні положення в межах цієї науки. Особливо цікавою в ономастичному плані є творчість Ліни Костенко, бо за кожною власною назвою поетеси відчувається глибинне аналітичне мислення поняттями, що об'єднують світи й століття української історії. Поезія Ліни Костенко є своєрідним національно-ментальним феноменом, що репрезентує багатоаспектну картину буття. Вона багата метафориною та афористичністю, належить до вірців класичної поезії. Словник поетеси поєднує в собі семантику та стильове навантаження загальних та власних назв, подаючи часовий зріз літературної мови. Ономастичний простір творчості поетеси виявляє гостру потребу збору, систематизації онімів, різнобічного виявлення їх функціонально-стилістичних можливостей, що й зумовлює актуальність теми дослідження. Протягом останніх десятиліть поетична творчість Л. Костенко набула питомої ваги в дослідженнях із літературної ономастики. Аналізу особливостей онімастикону в поезіях письменниці присвячено праці Ю. Карпенка, М. Мельник, Н. Місяць, В. Калінкіна.

Ужиток онімів різниться залежно від етапів творчості поетеси, жанру і тематики твору. З часом кількість використаних власних назв збільшується, а їхні художні функції урізноманітнюються, зростає онімічна глобальність, посилюється конотативне, експресивне наповнення онімів – аж до переростання їх у конотоніми, змінюється співвідношення онімічних розрядів. Ліна Костенко буквально в кожному новому творі знаходить усе нові онімічні розв'язання, нові шляхи використання власних назв. За своїм складом ономастикон творів Ліни Костенко характеризується всеосяжністю, глобальністю, за стилістичним забарвленням – високою експресивністю, за способом використання – національним осмисленням.

У процесі дослідження нами виявлено 635 онімів, які можна розподілити на такі групи:

- антропоніми (47%): особові імена (Марія (Маруся), Галина, Іван, Магдо, Луїзо та інші); іменування жінок за чоловіком (Чураїха, Бобренчиха, Ящиха, Вишнячка) та доньок за батьком (Чураївна, Вишняківна); прізвища видатних особистостей (Т. Шевченко, В. Гюго, Ван Гог, Л. Койдула, Б. Хмельницький, Д. Вишневецький, І. Виговський та інші);
- топоніми (31%): назви країн (Україна, Естонія), гідроніми (Дніпро, Світязь, Леглич), ойконіми (Труханів острів, Київ, Чернігів, місто Ур, хутір Вишневий та інші);

- теоніми (15%): Бог, Сатана, Ісус Христос, Деметра, Давид, Сізіф, Шіва;
- астроніми (3%): Чумацький Шлях, Місяць, Стожари;
- хрононіми (2%): епоха Відродження, Національно-визвольна війна;
- ідеоніми (2%): «Давидові псалми», «Тунгуський бог», «Скіфська баба».

Перша збірка поезій «Проміння землі» вийшла в 1957 р. Онімів у збірці мало – лише 15 у 23 ужитках. Усі власні назви першої збірки виступають у прямому значенні, але водночас усі мають вагомий конотативний компонент і експресивне навантаження. За кількістю переважають антропоніми (8): Верне, Саша Матросов, Чапай, Одарко, Юрко, Лаврін, Кривенко, Хана. А за частотністю вживання найчастіше трапляються топоніми (12): Москва, Підмосков'я, вулиця Солов'їнка, Дніпро, Карпати. У поезії «Я була маленька і стривожена...» вжито відразу п'ять антропонімів: «Тут Одарка – невсипуща мати/миротворця дитячих чвар/ і Лаврін, прислів'ями багатий/ і Кривенко – сивий чоботар/Тут Юрко і чорноока Хана.» [3, с.45]. В даній поезії антропоніми несуть номінативну функцію, ця функція є панівною у костенківських творах, крім цього поетеса підкреслює приналежність своїх героїв до певних націй. Під впливом радянської ідеології поетеса пише твори, присвячені Москві та Підмосков'ю з виразною характеризуючою функцією оніма: «На моє непокрите волосся/ огадає легка курява./ Крізь важку вечорову просинь/проступає вогнями Москва» [3, с.55]. Топонім «Україна» звучить у віршах, як камертон. Ліна Костенко з болем констатує: «Все називається Україною – / універмаг, ресторан, фабрика. /Хліб український, /телебачення теж українське» – «І тільки мова чужа у власному домі» [3, с.47]. У поезії збірки авторка також використовує антропонім, що несе номінативну та естетичну функцію: «Жив колись художник Верне / Він друзям своїм сказав / Прив'яжіть до щогли мене, коли буде на морі гроза» [3, с.12].

Збірка «Вітрила» вийшла в 1958 р., позначена була поетичною риторикою доби й духом демократизму та поваги до людської особистості. У другій збірці кількість онімів зменшується: на 46 віршів припадає лише 10 власних назв у 13 вжитках, переважають топоніми – їх 7 у 10 вжитках: Париж, Орлеан, Грегот, Чорногор, Дніпро. 60% онімів сягають за межі України, тоді як у першій збірці таких онімів тільки 40%. Тут зустрічаємо різноманітне варіювання номінації й усунення онімів. Але перевага антропонімів у тому, що за допомогою них поетеса розширює свій онімічний простір, згадує митців Франції та Естонії. З'являється й онім в оригінальному звучанні (Еесті, а не Естонія) — прийом, який Ліна Костенко використовує, виходячи на позиції своєї онімічної глобальності. Антропонімів у збірці всього три, у тому числі й наймення літературного персонажа: «і жартами, достойними Брюньйона, перемовлялись древні старика» [1, с.22]. Зіставлення веселого героя й оповідача роману «Кола Брюньйон» Ромена Роллана, середньовічного скульптора з тяжкою працею виноградарів, є доречним.

Вдруге засіб антропонімії письменниця застосовує в поезії «В Париж прибуває поїзд», де «безсмертний Віктор Гюго/ І проводить сина свого» – «хлопця, що вмер від ран» [1, с.20]. Використавши ім'я відомого французького письменника, поетеса створила образ знедоленого батька на тлі революції. Найцікавішим антропонімом цієї збірки є Лідія Койдула – естонська поетеса XIX ст., якій присвячено однойменний вірш. В перекладі прізвище Койдула означає «вранішня зірка», і навіть сама поетеса пояснює етимологію власної назви: «І кажуть, така я світла, / неначе вранішня зірка... І Еесті! Над чужиною / тій зірці сходити гірко» [1, с.14]. Ойконім Еесті ужитий у вірші 4 рази: «Еесті моя, Еесті!» [1, с.14], тому він є найуживанішим топонімом збірки. Етимологічно назва країни походить від латинської версії германського слова Estland, яке, можливо, трактується від германського слова східний (шлях), або, менш імовірно, від імені Aestia. Крім цього топоніму у збірці є ще 6 топонімів, які вживаються по одному разу. Гідронім Дніпро зустрічається в поезії «Спинюся я і довго буду слухать...»: «Ще над Дніпром клубочиться задуха/і пахне сизий деревій» [1, с.18]. Макрооронім Карпати вживається в «Гірській пісні»: «Ой, круто ж ви стали, мої Карпати!» [1, с.45]. Топонім має оронімічну деталізацію: «Може, кому милозвуччя недосить: /дикі слова і чудні повтори. /Як заспіває – мов заголосить, / чутно від Грегота до Чорногори» [1, с.45]. І гора Грегит, пасмо Чорногора, що теж чують «тужливий наспів» гуцулки виразно деталізують макрооронім Карпатських гір, вказуючи на їхню велич.

Колоритно ономастичний простір представлений у єдиній поемі-легенді, що увійшла до складу збірки – «Казці про Мару». Етимологія назви має фольклорні мотиви Мара – сягає праслов'янської давнини, походить від праслов'янського слова *marati, пор.рос. марать «бруднити», або з з морь, морити (смерть). Це мовби друге ім'я головної героїні, яку насправді звали Марія, Марися: «Охрестили дитину – Марія./ А прозвали її – Мара, бо то «нелюдська дитина знайшлась» [1, с. 62]: «Як поглянеш з правого боку / то хороше дитя, нівроку. І Личко біле, наче намітка. Око – сонцем прогріта квітка. /...Як поглянеш з лівого боку - І ой, потворне ж дитя, нівроку! І Рудувата пляма на скроні. /Ніс без ніздрі. І Повіки червоні/» [1, с. 63]. Ім'я Марися – це розмова-побутова форма одного з найуживаніших антропонімів – Марія. Це жіноче особове ім'я давньоєврейського походження, форма єврейського імені Міріам, в переклад має кілька значень: «улюблена», «пані», «відкинута», «запечалена». Ім'я Мара фонетично близькі з іменем Марія, воно використано як засіб метафорики, підбраний з фольклору. Слово «мара» українською можна перекласти двома значеннями: «замазура, неохайна жінка» (це Марися до перетворення), і «злий дух, що запаморочує людей» (це Марися після перетворення). Ономастично в поемі позначені, крім головної героїні, лише три персонажі: Марися (27 раз), дівчина Галя (згадується 6 разів) та двоє чаклунів – Мудра Баба (20 разів) і Дурний Чоловік (9 разів). Якщо пояснювати підбір імен для персонажів, то потрібно зазначити, що ім'я Галя дібране з настановою на антонімічність до образу головної героїні: «душа в Галі ніби сонце/ а у тебе темна й завидна» [1, с.70]. Це ім'я також популярне в пісенному, народному ономастиконі, за звуковим складом воно не схоже на форму Марися, словом «гале» називають темний сосновий ліс (чорноліс). Таке ім'я пасувало дівчині з чорнявим волоссям, могло бути побажанням батьків своїй новонародженій доньці мати пишні форми.

Ономастичний простір третьої збірки поетеси «Мандрівка серця» (1961) виходить на новий рівень, зростає різноманіття онімів. У збірці посилюється ступінь онімічної глобальності, розширюється конотативне наповнення власних назв, єдність оніма й художнього цілого стає буквально нерозривною. Онімічна експресивність набуває інтимності й довірливості. Загальна кількість онімів – 27 у 36 вжитках, серед них виділяються такі групи:

- антропоніми (56%): Достоевський, Леся Українка, Тарас Шевченко, Шекспір, Гомер, Есхіл, Валаскес, Стейцін, Дюрер, Шопен, Оксана, Тиціан, Одра;
- топоніми (34%): Кос-Арал, Еллада, Почай, Шецін, Росія;
- теоніми (8%): Перун, Якуб;
- астроніми (2%): Чумацький Шлях, Стожари;
- ідеоніми (1%): Котка.

Найвизначнішим антропонімом збірки є Тарас Шевченко, до якого поетеса звертається в поезії «Кобзарю, ти знаєш...»: «Кобзарю, знаєш, нелегка епоха оцей двадцятий невгомний вік/ Завихрень — безліч/ Тиші — анітрохи. А струсам різним утрачаєш лік» [2, с.4]. У цій збірці Ліна Костенко вперше використала ідеонім — це вид культуронімів, власна назва (або онім, пропріатив) на позначення витвору людської культури, мистецтва або науки, який має духовну та інтелектуальну цінність (співає «Котка українка» [2, с.64]).

Важливо звернути увагу на вживання великої літери в художньому мовленні Ліни Костенко. Опозиція власних та загальних назв не щезає, не нейтралізується. Наприклад: «Посеред райдужного цвіту/ у трав'янистому теплі, / Солдат із сірого граніту / стоїть по груди у землі» [2, с.79]. Слово «Солдат» написано з великої літери, здається, тут говориться про власну назву, але трохи нижче: «Хто ж цей солдат?» [2, с.79] уже з малої літери. Велику літеру поетеса вживає не тільки для позначення одиницності, а й для підкреслення поваги, шани. Символічна структура збірки насичує загальні назви семами окремого денотата, цим самим наближуючи їх до власних, а власним назвам надавати конотацій узагальнення, цим самим підводячи їх до загальних. Таких прикладів у представлений збірці багато: «Хто ти, жінко? / Я САМОТА» [2, с.92]. «САМОТА» не просто, уособлює стан душі, а зростає до рівня міфологічних постатей, можемо говорити про оказіональну онімію. А в інших рядках йдеться про сам стан душі, без уособлень: «Лиш коли в небуття-забуття відійду...» [2, с.75].

Проаналізований матеріал можна типологізувати за денотатно-номінативною класифікацією, виокремлюючи антропоніми, топоніми, космоніми, ергоніми, хрематоніми, хрононіми, зооніми, теоніми, ідеоніми. Найбільше в тексті вживаються топоніми й антропоніми, що свідчить про глобальність описаних подій. Серед гідронімів поетичним улюбленцем поетеси залишається тільки Дніпро: «безсмертних строф потужні криголами/ перепливають Вічність, як Дніпро» [1, с.5], «Шумлять мені берези і дуби, шумлять вітри Славутича й Дунаю» [3, с.8]. Особливої могутності набуває звучання назви Дніпро у вірші «Княжа гора» присвяченому Шевченкові: «на Княжій горі, над коханим своїм Дніпром». До Дніпра як традиційного топонімічного символу України поетеса долучає тут і топонім Княжа гора, надаючи йому теж глибокого символічного сенсу. У творчості Ліни Костенко з'являються навіть цілі твори присвячені онімам: «Я виросла у Київській Венеції/ Цвілі у нас під вікнами акації. /А повинь прибувала по інерції/і заливала всі комунікації» [1, с.5]. Поезія «Я виросла у Київській Венеції» написана на честь топоніма – Труханів острова, місця, де пройшло дитинство поетеси. Назва топоніма «Труханів острів» походить від власного імені половецького хана Тугорхана. Навіть у самій назві поезії вжито відразу дві назви географічних об'єктів – українського Києва та італійської Венеції, цим самим поетеса проголошує те, що Труханів острів є українською Венецією. Для більшості вжитків власних назв у віршах характерним є метафоричний синкретизм, коли на пряме значення оніма накладається значення переносне, що бере участь у створенні художнього образу.

У поетичному дискурсі Ліни Костенко виокремлюються дві групи онімів. Перша група – стилістично нейтральні оніми, що реалізують у межах поетичних творів номінативну або репрезентативну функцію. Друга група – це стилістично марковані оніми, що реалізують у художньому контексті свої потенційні семи, які дають власним назвам можливість стилістично актуалізуватися. Образне вживання маркованих онімів сприяє семантичному зрушенню в структурі значення онімів. Стилiстично марковані оніми виконують такі функції: 1) хронотопну («Народе вільний, аж тепер ти – віл./ Моя поразка зветься Берестечком / На Київ наступає Радзивілл» [2, с.104]); 2) національно-символічну: Україна, Київ, Софія, Львів, Дніпро; 3) соціально-історичну: антропоніми роману «Маруся Чурай»; 4) естетичну: Рустичі, Фауст, Атланти, Луїза, Гюго, Дантес, Полетика; 5) характеризуючу: «Ось Полетка, та сама світська дамочка, котра цькувала генія./ Нікчемна, а й вона отрути жменьку вкинула, де наклепи варилися» [3, с.39].

Отже, ономастика в творчості Ліни Костенко виступає як провідний художній засіб для зображення подій. Водночас із подієвою інформацією ономастичні засоби передають емоційний настрій автора, надають емоційно-експресивного забарвлення сюжету. За допомогою власних назв письменниця створює мовну картину світу, у якій відкладається, консервується давнє світосприйняття етносу, що найповніше вимальовується на лексичному рівні. Ономастикон збірок Ліни Костенко характеризується високою експресивністю, всеосяжністю, глобальністю та національним осмисленням. Власні назви стають текстоутворючими чинником, зосереджуючи навколо себе образи поезії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Костенко Л. В. Вітрила. Київ: Рад. письменник, 1958. 96 с.
2. Костенко Л. В. Мандрівки серця. Київ: Рад. письменник, 1961. 116 с.
3. Костенко Л. В. Проміння землі. Київ: Вид-во ЦК ЛКСМУ «Молодь», 1957. 62 с.

Корнієнко Ірина, Шапіренко Оксана
м. Миколаїв, iakorni74@gmail.com

З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ АНТРОПОНІМІКОНУ МИКОЛАЇВЩИНИ

Дослідження історії походження прізвищ дає відомості про культуру, місцевий колорит, географічні умови, історію, психологію, соціальні умови, звичаї і традиції, побут і мовленнєві особливості людей певного регіону. Важливість наукового вивчення зумовлена необхідністю розкрити історію виникнення та розвитку антропонімів, особливості їхньої структури та функціонування. Особові імена є важливою базою для творення інших онімів, зокрема відіменних прізвищ, тому їх походження важливе для тлумачення антропонімів. Власне

ім'я – це найдавніше утворення, яке виокремлювало людину з поміж собі подібних. Вони лексично охоплювали й відображали найрізноманітніші сфери тогочасного суспільного життя: соціальну ієрархію, основні промисли і ремесла, психологічні особливості й моральні чесноти людини, індивідуальні риси характеру й поведінки, ознаки зовнішності [1, с. 8].

Об'єктом нашого дослідження є відіменні прізвища Миколаївщини. Матеріалом для аналізу стало близько 900 відіменних прізвищ, узятих із метрики «Ново-Купецька церква міста Миколаєва 1900-1919рр». Прізвища з метрики утворені від імен слов'янського (Борисенко, Богданов, Владіміров), грецького (Амбровоз, Агапонов, Аксютин), давньоєврейського (Адамов, Азаров, Авраменко) та латинського походження (Антонов, Вітлінський, Вальчук). Розглянемо слов'янські імена в основах досліджуваних прізвищ.

Борис (скорочено від Борислав) – «уславлений в боротьбі» [2, с. 52] (19): Борисов (12), Борисенко (3), Борисевич (3), Борисенкова.

Богдан – «запозичено зі ст.-сл., де з'явилося, як калька від грецького імені Theodotos. От theodotos — даний богами» [3] (15): Богданов (12), Богдан (2), Богданович.

Володимир (рос. Владимир) – «той, хто володіє людьми (миром, громадою)» [2, с. 68-69 с.] (5): Владіміров.

Наприкінці X ст., коли Київська Русь прийняла християнство, на зміну давньоруським найменням прийшли християнські імена грецького, латинського і староеврейського походження, запозичені з Візантії разом із релігією. Більшість твірних основ становлять імена грецького походження. Можливо, це зумовлено заселенням греками Північного Причорномор'я в другій половині XVIII ст. Розтлумачимо їхнє походження.

Агафон (похідна форма Агапон) – від грецького «добро, благо» [3] (2): Агапонов.

Амброз - походить від назви рослини, бальзамічного засобу або легендарної їжі богів під назвою «амброзія», що означає «безсмертя» [4] (3): Амбровоз (1), Амбровевич (2).

Аріс (Арес) – ім'я античного бога війни [3]: Аріщенко (1).

Арсеній – з грецької перекладається як «мужній» [3] (4): Арсеньєв.

Артемій (похідна форма – Артем, Артюх, Артамон) – від грецького «неушкоджений, здоровий» [3] (17): Артеменко (4), Артюх (3), Артамонов (3) Артемов (2), Артюшенко (2), Артюков (2), Артющенко (1).

Дмитро (рос. Дмитрий) перекладається як «належить Деметрі». В грецькій міфології Деметра була богинею родючості, покровителькою землеробства [2] (21): Дмитрієв (14), Дмитрієвський (4), Дмитріков (1), Дмитрів (1), Дмитренко (1).

Євстафій (похідна форма – Астафій) – від грецького «стійкий» [3] (2): Астахова.

Євстрат (похідна форма – Алістрат) – в перекладі з грецького означає «добрий воїн» [3] (3): Алістратов.

Євтихій (рос. форма Автюх) – від грецького «щасливий» [3] (1): Автюхова.

Іакінф (похідна форма Акінша) – утворене від грецького «гіацинт». Це ім'я носив грецький міфічний герой, з крові якого виросла квітка гіацинт [3] (1): Акіншин.

Оксентій (рос. Аксентий) – від грецького «зростаючий» [3] (8): Аксєнов (2), Аксютин (2), Аксянєнков (2) Аксєнєнков (2).

Олександр (рос. Александр) – від грецького «захисник людей» [3] (13): Александров.

В основах значної частини прізвищ фіксуються імена давньоєврейського походження, що може бути пов'язано з переселенням євреїв 1778 року з дозволу Новоросійського губернатора. Розглянемо найуживаніші імена прізвищ.

Авдій - від давньоєврейського «служитель (бога) Яхве» [3]: (20) Авдєєв (18), Авдютов (1), Авдіук (1).

Авраам (похідна форма Абрам) – від давньоєврейського «батько багатьох народів» [3] (8): Авраменко (4), Абрамов (3), Абрамянц. Існує також біблійний персонаж на ім'я Авраам, який поширив віру в єдиного Бога. Існує релігійна течія, прихильників якої називають «абрамітами». Вони є прибічниками старої ізраїльської релігії, яку сповідував Авраам. Людина з прізвищем Абрамітов, скоріше за все, мав відношення до цієї течії.

Азарій - з давньоєврейської перекладається «Яхве (бог) допоміг» [3] (4): Азаров.

Гавриїл (Гаврон) – від давньоєврейського – «божественний воїн» [3] (45): Гавриленко (12), Гаврин(а) (8), Гаврилов (7), Гавриков (4), Гавричков (3), Гавриш (3), Гавринський (2), Гаврилаш (2), Гавришенков (1), Гаврик (1), Гавриц (1), Гавронський (1).

Гурій – в перекладі з старослов'янського означає «левеня» [3] (35): Гурський (11), Гурко (6), Гур'єв (4), Гураєвський (4), Гуров (2), Гуровець (1), Гуравський (1), Гурка (2), Гуриченко (1), Гурков (1), Гурьков (1), Гур'янов (1).

Давид – з старослов'янського означає «коханий» [3] (30): Давидов (19), Давиденко (7), Давидович (2), Давидчук (1), Давиденко (1).

Данило (рос. Даниил, зменшувальна форма – Дашко; інші форми – Даніель, Даньша) – в перекладі зі старослов'янського означає «мій суддя – бог» [3] (36): Данілов (13), Даніленко (6), Даньшин (6), Данільченко (3), Данько (2), Данілочкін (1), Данілей (1), Данілюк (1), Даніель (1), Даньченко (1), Дашкевич (1).

Разом із християнським календарем поширювалися й імена латинського походження, які стали основами для багатьох українських прізвищ, деякі фіксуються й на Миколаївщині.

Антон – походить від давньоримського родового імені [3] (44): Антонов (23), Антюхов (8), Антонік (5), Антоненко (4), Антоніков (1), Антонніков (1), Антюшин (1), Антоновський (1).

Валентин – від латинського «сильний, міцний, здоровий» [3] (9): Вальчук (5), Вальков (3), Вальнов (1).

Віктор (похідна форма Вітя) – від латинського «переможець» [3] (4): Вітович.

Віт – від латинського «життя» [3] (1): Вітлінська.

Отже, дослідження виявило, що на особові імена в основах аналізованих прізвищ Миколаєва вплинуло прийняття християнства (запозичені візантійські християнські імена переважають над слов'янськими автохтонними), а також переселення певних народів (греків та євреїв). Ми переконалися, що кожне ім'я, що входить в основу антропоніма, має своє індивідуальне значення, яке вкладали батьки при називанні своїх дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герасимчук В.А., Нечипоренко А.Ф. Антропоніми: історія і сучасність: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Абетка. 2002. 152 с.
2. Лозко Г. С. Рідні імена. Слов'янський іменослов // Тернопіль: Мандрівець. 2011. 368 с.
3. Петровский Н. А. Словарь русских личных имен: Более 3000 единиц // Печатное издание М.: Русские словари. 2000. Электронная версия: «ГРАМОТА.РУ». 2002. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/petr/>
4. Каден Н. Н., Терентьева Н. Н. Этимологический словарь научных названий сосудистых растений дикорастущих и разводимых в СССР. Вып. 1. М.: Взд-во МГУ. 1979. 267 с.

Корпанюк Микола

м. Переяслав-Хмельницький, scovoroda2006@ukr.net

«КЛОПОТАВСЯ БЛАГОМ УСІЄЇ НАЦІЇ»:

ЖИТТЯ І ТВОРЧІСТЬ МЕЛЕТІЯ СМОТРИЦЬКОГО У ВИСВІТЛЕННІ ЯКОВА СУШІ

Ця думка є наскрізною ідеєю біографічного нарису Холмсько-Белзького єпископа чину св. Василія Великого Якова Суші (1610-1687) «Vita Meletii Smotriscii» – «Життя Мелетія Смотрицького» латинською мовою й надрукованого в Римі 1665 року. Ним автор значно розширив і збагатив жанр життєпису в національному письменстві. Він ввібрав у себе ознаки ренесансної традиції жанру, втілюваної в творах «Хроніки», «Життя та смерть Яна Тарновського», «Лист до Яна Франциска Коммендоні про себе самого» Станіслава Оріховського, щоденників Федора Євлашевського, Петра Кунацака (XVII ст.); елементи агіографічної, полемічної прози, що зумовило біографа з проунійно-католицьких засад вміло й аргументовано використовувати в творі класицистично-барокові підходи в зображенні та характеристиці діянь і творчості головного героя оповідей – Мелетія Смотрицького, наголошуючи на його щирому патріотизмі. Зображений письменником-аналітиком еволюційний життєвий шлях Максима/Мелетія від здібного до опанування рідної і чужих мов сина інтелігента-

просвітника Герасима Смотрицького, студента, вихователя княжих дітей до доктора медицини, визначного (всеслов'янського рівня) мовознавця, автора словника, граматик грецької та церковнослов'янської мов, викладача-латиніста низки навчальних закладів, братського діяча [7; с.722], письменника-полеміста, архимандрита, архиєпископа в православній та унійній Церквах, переконливо й мотивовано створює монументальний образ героя-інтелектуала, спрямований на різнобічну реалізацію себе як виразника нового покоління освічених прагматиків національно-патріотичної проєвропейської орієнтації, спраглого поєднання пастирської та суспільно-громадської діяльності. Для переконливого відображення шляхів реалізації через оповіді про нього як виняткової особистості, Яків Суша не спрощує зображення суперечливо-тернистого шляху Мелетія Смотрицького в самореалізації, ускладненого постійними випробовуваннями як з боку односторонців, так і супротивників. І односторонцями, і супротивниками виступають одні і ті ж сили – православні, уніати, римокатолики в залежності від конфесійної належності героя. Більш стабільно упереджено він, Смотрицький, ставиться (в зображенні біографа) до протестантів-реформаторів, хоча в дочернечу добу свого життя (до 1617 року), наголошує автор твору, Максим був під значним впливом лютеранства, запозиченого під час навчання в німецьких університетах і виразно зреалізованого в «Треносі» 1610 року. Докоряючи героєві за цей крок і цей твір, Яків Суша високо цінує письменницький хист Смотрицького, зреалізований в «Треносі», в якому **«кожне слово - жорстока рана... кожна гадка – смертельне трійло»**, а для православних українців він був **«рідним мистецьким твором»** [9; с.7]. Біограф неодноразово наголошує, що в особі молодого Смотрицького православні мали талановитого полеміста й проповідника, **«великого гонителя з'єднання»**, ревнивого прихильника старої віри, дбайливого вихователя побожності в чернечому згромадженні, свідомого українця, котрий **«Проповідував... елегантно... блискуче... майже завжди руською мовою»** [9; с. 8].

Оповідючи про активне полемічне протиборство Мелетія з авторами-уніатами, спонукуване віленськими ченцями, братчиками, й після висвячення його на Полоцького архиєпископа в 1620 р. патріархом Теофаном, він, Мелетій, **«немов той ревучий лев, вогненно дихав грозою та погибіллю для з'єднання»** [9; с.10]. Особливий запал проявляв у протистоянні з видатними унійними богословами й проповідниками митрополитом Йосипом Рутським і Полоцьким архиєпископом Йосафатом Кунцевичем, що призвело до підготовленого жорстокого вбивства останнього та такої ж жорстокої кари з боку влади заколотникам, втечі з Вільна Мелетія, його переховувань і початку вагань, роздумів, аналізу власного пройденого життєвого шляху і шляху вкраїнської православної Церкви, причин і наслідку трагедії Кунцевича.

Власне з цього трагічного для України, Церкви та Мелетія випадку – нелюдського вбивства Йосафата Кунцевича доведеними до сліпого фанатизму православними вірниками, як каже Суша, **«Повних вісім років боровся із собою та опирався небу»** Смотрицький. Його **«Господь покликав... зовсім подібним способом, як Савла. Савла покликав Бог, після каміння Стефанового. Мелетія ж – по сокирній та рушничній долі Йосафата»** [9; с. 11,12]. Історико-міфологічний сюжет про Савла-Павла в нарисі проходить рефреном, позначаючи ті або інші вчинки Мелетія, значення його для унійної та православної Церков.

Досягнувши кульмінаційного рівня напруги тексту в зображенні протиборства між Мелетієм Смотрицьким і уніатами, що завершився трагічним вбивством архиєпископа Кунцевича, Яків Суша розгортає наступні сюжетні лінії в зображенні внутрішнього тиску його сумління на свідомість і протиборства з собою, православною Церквою, збаламученою різними єресьми, гостро відчутими під час прощі в східні патріархії, під час зустрічі зі вселенським патріархом Кирилом Лукарісом у Константинополі, прихильником протестантизму.

Захоплений силою духу та щирістю Смотрицького-уніата, біограф, як кваліфікований психолог, дошукується джерел феномена Мелетія та мотивації власних висновків про них. Він свідомий, що смерть Кунцевича подарувала унії винуватця її, православного Полоцького архиєпископа, котрий, проаналізувавши стан своєї Церкви, бачить її порятунок в об'єднанні з католицькою під омофором папи римського. Цей раціональний роздум він хоче зреалізувати спочатку в Україні, де вже є набутий досвід і переконливі результати, усвідомлювані Київським православним митрополитом Йовом Борецьким, архимандритом Києво-Печерського монастиря Петром Могилою, його, Мелетія, тимчасових односторонців. Письменник-біограф, узагальнюючи висновки прочанина-аналітика з побаченого, обдуманого про православну Церкву в Україні, на Сході, міру своєї вини в трагічній загибелі Йосафата Кунцевича та його вбивць, методично нагадує, що

«Савло...хоче стати Павлом», особливо після повернення з прощі в 1624-1626 рр. та назрілих непорозумінь між ним і київськими православними очільниками, недавніми однодумцями, підкреслюючи його історичну місію в спробі подальшої реформи українського православ'я.

Глибинний погляд Мелетія на унію українського православ'я з римсько-католицькою Церквою був не егоїстичним, поверховим баченням, а шляхом подолання віровченневої та звичаєвої криз, на який не посміли стати київські єрархи, побоюючись охло-козацької розправи. Залишившись без засобів існування та можливостей пастирської діяльності, Мелетій просить Брацлавського воєводу, власника Дермані і прихильника унії та приятеля унійного митрополита Рутського князя Олександра Заславського виділити йому Дерманський монастир на Волині для архимандритства. За порадою Рутського, Заславський погоджується, але за умови, що Смотрицький **«приложить рук до католицького з'єднання»** [9; с. 17-18].

У повністю зацитованому Яковом Сушею обширному листі князя до Мелетія від 19 лютого 1627 року з Дубна постають два монументальні образи українських інтелектуалів-просвітників, які з протилежних засад ідуть до спільної мети – подолання невігластва та протиборства в Україні, в християнському світі та їхніх національних ідей, висновків і діянь. Критично-фаховий і доброзичливий аналіз князем життєвої позиції, полемічної творчості Мелетія, справ у східному та українському православ'ї, викриття ним практики волюнтаристського ставлення острозьких видавців до перекладних творів, православних – до католиків, моральні настанови єрархів засвідчують небайдужість адресанта до адресата, його ґрунтовну освіченість і проукраїнську суспільну й духовно-культурну позицію.

Зацікавленість уніатів до його постаті і їхнє дбайливе ставлення до своїх вірних дозволити Мелетієві зробити історичний крок: **«він попрохав посередництва князя у справжнього Київського митрополита, архієпископа Йосифа Рутського... щоб той прийняв його в лоно Святої Церкви», бо «Важко йому далі борюкатись з докорами сумління»** [9; с. 32]. Приймавши католицьке сповідання віри, Смотрицький одержав Дерманський монастир, зберіг титул Полоцького архієпископа. Унійна Церква зміцнилася ще одним визначним діячем, ученим-богословом і відданим пастирем, про що з неприхованою радістю з ренесансно-класицистичних засад софійності та антропологізму пише Суша. Він наголошує: **«Так оце[й] бувший вовк-хижак Смотрицький стався ласкавим ягням, віроломний Савло – вірним Павлом, бувший непримиренний переслідувач Церкви – її горливим захисником»** [9; с. 34].

Зацитованими листами Смотрицького, Йосифа Рутського, князя О. Заславського до папи Урбана VIII від 6, 10 липня 1627 року; Смотрицького до кардинала Бандіно від 6 липня 1627 року, автор не лише відтворює вагомість події, але й висловлює сподівання про не менш плідну подальшу працю Полоцького архієпископа й Дерманського ігумена в царині унійної богословської науки. А митрополит Рутський наголошує: **«Сподіваюсь, що буде з нього такий овоч на Господній ниві, якого тільки можна сподіватись від мужа каянника»** [9; с. 36].

Свою щирість у викриванні «єретичності» патріарха Кирила Лукаріса Мелетій висловлює під час поїздки Волинню, в листі до нього, патріарха, від 27 серпня 1627 року, в якому викриває і власні помилки, допущені в антикатолицькій полеміці, обґрунтовує потребу об'єднання православної та католицької Церков, роз'єднаних не з принципових причин, а **«місцевих звичаїв»** [8; с. 40]. Основною причиною переходу в унію вважає потребу допомоги **«віддалити»** від України-Руси **«лихо»**.

Якщо в Римі панували «радість» і «тріумф» з приводу переходу в унію Мелетія Смотрицького, про які біограф веде мову побіжно, то в Україні розгорнулася справді трагічна ситуація, котра призвела до ініційованих Дерманським архимандритом Київського і Львівського помісних соборів, анатемі йому, Смотрицькому, його новій праці «Апології», в якій обґрунтована потреба об'єднання православної та католицької Церков, гостро засуджені за єретизм полемічні праці Стефана Зизанія, Христофора Філалета (Мартина Броневського), Клирика Острозького, Василя Суразького, себе як автора «Треносу» та «Антиграфів», «грека-лютерофіла» Захарії Герґана, яких іронічно називає «докторами Руси», «руською зрадливістю»; оприявнює власний перехід в унію, заявивши: **«...я позостаю сином тієї справжньої Східної Церкви, що не відривалась від Західної». Я «З тією святою Католицькою Церквою хочу зв'язатися і в ній умерти»** [9; с. 50].

Плідно працюючи в полемічній публіцистиці з боку унійної Церкви, зображений біографом архієпископом піддає детальному аналізу власні твори і православних антикатолицьких полемістів, не приховуючи жодних похибок, лукавства, наслідування Лютерового вчення, називає себе Савлом і закликає супротивників унії шукати ліки **«на чвари в Русі»** [9; с. 50]. Він, Мелетій, закликає **«князів, боярів та шляхтичів руської нації»** на засадах братолюбства також об'єднатися з католиками задля подолання ересей [9; с. 51].

Запальні патріотичні заклики, викриття в **«Апології»** та додатку до неї **«Консидераціях»** написані, за твердженням Якова Суші, **«із бистроумністю справжнього генія»** задля «пом'якшення» та **«з'єднання»** сердець роз'єднаних братів-українців [9; с. 51].

Біограф різнобічно проводить думку, що для Смотрицького основною потребою творчо працювати, викривати зло, неправду, фарисейство, змінювати тактику й позиції, з яких виступав, була потреба **«збудити руську націю з гріховного сну»**, служити не окремим особам чи угрупованням, а **«всій нації»** [9; с. 53], жорстко викривати вади духовництва, суспільства, бо **«наш народ смертельно розхворівся»** й потребує **«лянцетою» вирізати «виразки», «нарівні гнояки сектантських теологів»** [9; с. 53].

Мелетій ще з віленського періоду своєї діяльності зарекомендував себе відповідальним виконавцем потрібних справ, ерудитом і українофілом, дотримуючись цих переконань усе життя. В цьому спрямуванні він продовжує працювати й далі, не дивлячись на важкі психологічні, суспільні випробовування.

Справді, Смотрицький продовжує в своїй унійній діяльності методу поглибленого викривального очищення віровчення, практикованого Йосафатом Кунцевичем. Він наполегливо працює, щоб **«апробувати»** «Апологію» - працю, в якій втілені його висновки про шлях подолання кризи в православ'ї, про потребу об'єднання Східної та Західної Церков. Він надіслав її україномовний варіант Йову Берецькому та Петрові Могилі, а польськомовний – Йосипові Рутському. Якщо **«всеукраїнським криком» у «летючках»** Перемиський єпископ Ісайя Копинський заставив **«заніміти»** Берецького, довів до **«гніву»** Могилу на Смотрицького й обірвав процес підготовки унії, то в особі князя О. Заславського автор «Апології» та Рутський знайшли надійну підтримку [9; с. 54-55] в реалізації задуманого.

Аналізуючи загрозливу для Смотрицького ситуацію в 1628 році, коли були зірвані Київський і Львівський собори, коли він активно працював, пропагуючи потребу унії всієї української православної Церкви з католицькою, коли він був визнаний в Римі **«великим ученим»**, одержав подяку **«за добре діло»** від Київського воєводи О. Заславського [9; с. 56], Яків Суша розлого описує тиск на Дерманського архимандрита з боку київських єрархів, духовництва, козацтва як опонентів його переконань і задумів, що, окрім смертельних погроз, закінчилося анатемуванням архієпископа, «Апології», таємною втечею Мелетія до Дермані після тимчасової поступки Соборові-відреченню від задуму про унію, від «Апології».

Оговтавшись від переляку на Соборі, у вересні 1628 року Смотрицький друкує «Протестантію», в якій у зверненні до **«простонародної руської нації»** [8; с. 65] наполягає на потребі скликати крайовий Собор усього **«руського народу»** й розглянути його справу про об'єднання Церков. Він і надалі піддає викриттю **«Зизанія, Фіпалета, Ортолога, Клирика і подібних»** у руйнуванні Східної Церкви своїм єретицтвом. Детально аналізуючи новий період протиборства Смотрицького-уніата з православними, водночас і із собою як православним полемістом, біограф не оминає нагоди підкреслити запанування в ній у 1628 р. стану розгубленості, загрози фізичної сили, бо з **«Божого дозволу в цій Церкві командували миряни, а не вона мирянами»** [9; с. 62]. Відтворюючи подальшу полеміку між Мелетієм і православними авторами з приводу унії, біограф наполегливо підкреслює, що Смотрицький діє із засад загальнонаціональних, а не власних, прагнучи подолати роз'єднаність нації в лоні єдиної української Церкви, підпорядкованої Римові, а бароковою антитезою увиразнює драматичну напругу довкола архієпископа та його задуму, бо чим більше він знаходить підтримку в уніатів і Римі, тим завзятіше проти нього виступають православні, що увиразнює національну релігійну трагедію як досить серйозну проблему. Визначально, що Яків Суша не лише наголошує на загальнонаціональному рівні і значенні справ і постаті Мелетія Смотрицького, а наполегливо вживає термін «нація» на позначення нашого народу, що є новим ренесансним явищем в історії українства, в історії самоусвідомлення духовної уніатської еліти.

Рим психологічно підтримує архиєпископа-уніата, визнаючи його **«вченим великого формату»**, замовивши для папи всі його твори в перекладі латинською мовою, що й виконав Мелетій у 1630 році. Князь О. Заславський став його **«видатним опікуном»**, до якого приєднався й князь Адам Кисіль [9; с. 56], що дозволило архиєпископові більше зосередитися на полеміці з православними, маючи дружні сприяння з боку унійної єрархії та магнатів. Він розбудовує Дерманський монастир, оздоблює в ньому будівлі, збільшує фонд бібліотеки літературою з історії Церкви, образами, посудом, вишитими ризами. Душевне врівноваження, натхненна творча праця архимандрита відбиті поетичними картинами краси довколишньої природи, багатих чорноземів: **«Ніде там, на Волині, не родиться стільки добрих яблук і груш, слив і вишень та знаменитий виноград, як саме на Дерманщині. Тут така родюча земля, що по лісах замість лісових ростуть овочеві дерева. Ці ліси тягнуться ген, ген, на багато верств, а їх годі інакше назвати, як величезними фруктовими садами. Околиці чудово сприяють уєдіненню душі з Богом. Он туди відокремився наш архиєпископ від кипучої ненависти від нез'єднаних та прагнув присвятити все своє дальше життя для зразкового керівництва обителі та, перш за все, спасіння душі»** [9; с. 76].

Звертаючи увагу на покликаність архимандрита довкола себе творити красу, на його дбайливість у її примноженні, вмінні насолоджуватися нею, письменник по-бароковому антитетично й переконливо підкреслює прив'язаність до особистої скромності єрарха: **«Сам вдовольнявся витертою рясом. Ніхто з ченців не мав підлішої за нього ряс»**; **«Обходився без прислуги»**; **«До підлеглих ніколи не був суворий, а тільки ласкавий і завжди люб'язний»**; **«Молився вдень і вночі»**; **«Заправлявся в медитації та часто екзаменував своє сумління»** [9; с. 76, 77]; **«лагідно сприймав зневаги»** від супротивників.

Психологічно мотивовані пасажі біографа про унікальність Мелетія Смотрицького, Павла унії, сумлінного продовжувача справи Йосафата Кунцевича переконують наскільки наша унійна Церква, увесь католицький загал цінували його талант, вибір і подвижництво. Як каже особистий сповідник архиєпископа, ректор Острозької єзуїтської колегії Альберт Кортиский, **«Він – братолюбець, любитель руського народу. Він сильно молився за на́рід»** [9; с. 77]. Сповідуючи життєвий девіз **«Ісус Христос – єдина надія в моєму житті»**, Смотрицький для поглиблення своєї духовної зрілості дотримувався скромності в харчуванні, одязі, визнавав перед усім світом свої помилки, відцурався від них, носив на голому тілі волосяницю, батожив себе, **«безперебійно молився»**. Як каже біограф, він був **«мужем бажань»** [9; с. 80].

За ці та інші заслуги і подвиги папа Урбан VIII надав Мелетієві «титул» Гієрапільського архиєпископа не позбавляючи його титулу Полоцького в унійній Церкві. Православні, як оповідає Яків Суша, надіслали до неухажного до власної безпеки Мелетія, київського псаломщика і переписувача, котрий його отруїв [9; с. 81]. Помер він 27 грудня 1633 р., а похований в Дермані 29 січня 1634 р. [9; с. 82].

Письменник-біограф детально описує смерть Мелетія Смотрицького, його чудодійства з брове папи Урбана VIII, патріарха Кирила Лукаріса, котрі підкреслюють високу самооцінку спочилим знайденого ним щастя і спокою в унійній Церкві, **«бджолою-трудівницею»** якої він був.

Життєпис Мелетія Сморницького, написаний Яковом Сушею, – видатне літературне явище в нашому бароково-класицистичному письменстві. Він не лише увиразнює талант автора, відтворює складне пошукове життя його героя – великого церковного діяча, письменника, мовознавця, але й переконує, що давня література елітарного спрямування, писана латинською, польською мовами, малодосліджена, приховує від нас значні досягнення, котрі мають допомагати глибше пізнати свою культуру, нас самих, примітивізованих радянською вульгарно-соціологічною наукою, відновити історичну дійсність та історичну свідомість, пам'ять і віру в себе, в нашу перспективу.

Яків Суша – визначний церковний діяч, богослов другої половини XVII ст. Він створив цією працею портрет жертвовного шляху унійної національної Церкви, її проповідників до українців, котрі в православ'ї зосередились на поверхнево-звичаєвому сприйманні віровчення. Як зазначає професор Петро Шкраб'юк, ця праця Суші є **«джерелом для всіх пізніших авторів, що писали про Смотрицького»**, а автор – **«непересічний василіанський діяч», «авторитетний владики», «обдарований літератор-науковець»** [10; с. 236, 238, 289].

Повернення в активне культурне життя творчого доробку Холмсько-Белзького унійного єпископа збагачує нас інтелектуально, духовно і допомагає виправляти ті великі «білі плями» в національній літературі, котрі увиразнюють і поглиблюють феномен Г. Сковороди, опертий на інтелектуальні напрацювання різноконфесійних українців, європейців. Україноцентризм діяльності василіянина не лише відбився в його пастирстві, але й життєписі Мелетія Смотрицького, котрий яскраво протистоїть його багатьом сучасникам, зосередженим у своїй діяльності лише на конфесійних проблемах. Створений письменником-біографом образ Смотрицького переконує, що небуденні, талановиті, вольові особистості нашої класицистично-барокової доби здатні були своєю енергією здійснювати рушійні кроки в доланні нездоланного, бо вони зуміли побороти власні вади, сумніви, помилки, і повести за собою, стати прикладом для таких небуденних особистостей з наступних поколінь, в тому числі й серед світських, козацтва.

«Життя Мелетія Смотрицького» Якова Суші, як пам'ятка класицистично-барокового письменства в національній літературі XVII ст., створена на засадах цих ідейно-естетичних напрямів, заслуговує на активне дослідження фахівцями різних гуманітарних галузей задля наукової об'єктивності у висвітленні історичного шляху нації в Козацьку добу; для детальнішого вивчення розвитку естетики, філософії, літератури Класицизму в Україні. Праця створена яскраво повчальною, зосередженою на естетизації полемічної творчості письменника, його ригористичної діяльності, національно-патріотичної позиції, що відповідало вченню тодішніх риторик, практики визначних полемістів. Автор залишає в затінку наукову, пастирську, педагогічну діяльність героя твору, щоб якнайширше зупинитися на полемічній. Він не насичує життєпис широким колом друго-і третьорядних героїв, аби опукліше зобразити діяння Мелетія. Описані стосунки з представниками світської, православної та католицької еліт, спрощений переказ про прощу на православний Схід, мандрівку на навчання до німецьких університетів мають раціонально мотивоване завдання окреслити джерела впливу на формування його гуманістичних, реформаторсько-віровченнєвих, патріотичних, філологічних знань, переконань, на суспільну позицію як загальнонаціонального діяча проєвропейського штибу. Особлива заслуга Якова Суші в послідовній увазі до зображення ним методів і шляхів визнання Смотрицьким власних помилок, привселюдного очищення від них, каяття, що значно впливало на зростання впливу єрарха на суспільно-церковні справи й змусило православних ортодоксів позбавити його життя, а створюваний образ головного героя наповнити виразними ознаками класицистично-барокової естетики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архиепископ Ігор Ісіченко. Єпископ Яків Суша // Історія української літератури: епоха Бароко XVII- XVIII ст. Підручник для студентів філологічних факультетів університетів. Львів – Київ – Харків: Святогорець, 2011. С. 247-250.
2. Бабич Сергій. Творчість Мелетія Смотрицького в контексті раннього українського бароко. Л.: Свічадо, 2009. 177 с.
3. Баркулабівський літопис // Кулиш П.А. Материалы для истории воссоединения Руси: 1578-1630. М., 1877. Т.1. С. 45-88.
4. Вагилевич Іван. Польські письменники-русини (з додатком «Латинські письменники-русини») (підготував до друку, передмову написав Р. Радишевський). Перемишль, 1996. 317 с.
5. Величко Самійло. Літопис у 2 т. К.: Дніпро, 1991. Т.2. 642 с.
6. Кралюк Петро. Мелетій Смотрицький і українське духовно-культурне відродження кінця XVI – початку XVII ст. Острог: Вид-во НУ «Острозька академія», 2007. 206 с.
7. Німчук В. Граматика М. Смотрицького – перлина давнього мовознавства // Смотрицький Мелетій. Граматика (факсимільне видання). К.: Наукова думка, 1979. 251+111 с.
8. Радишевський Ростислав. Ранньобарокова риторичність «Треносу» Мелетія Смотрицького // Смотрицький Мелетій. Тренос. К.: Талком, 2015. С.4-25.
9. Суша Яків. Життя Мелетія Смотрицького, архієпископа Гієрапільського, архимандрита Дерманського, чину св. Василя Великого (пер.о.д-р Богдан Курилас). Йорктан: Бібліотека Логосу, 1965. Т. XXXV. 88 с.
10. Шкраб'юк Петро. Монаший чин отців василіян у національному житті України. Л.: BOB «Місіонер», 2005. 438 с.

11. Яковенко Наталія. Дзеркала ідентичності. Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI – початку XVIII століття. К.: Laurus, 2012. С. 227-291.
12. Яременко П.К. Мелетій Смотрицький: життя і творчість. К.: Наукова думка, 1986. 160 с.

Косенко Юлія

м. Суми, write2yulia@ukr.net

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ТЕКСТОВІЙ ОСНОВІ

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується пошуком нових форм, методів і засобів навчання, виховання й управління та впровадженням освітніх інновацій у систему викладання української мови як іноземної.

Основна мета сучасної мовної освіти – виховання мовної особистості, яка вміє критично мислити, здатна до творчості та використання інноваційних технологій. Ця особистість має оволодіти мовленнєвою культурою, комунікативною компетентністю, гуманістичним світоглядом і здатністю постійно самовдосконалюватися.

Уміння усно та письмово висловлювати свої думки запорукою успіху в будь-якій справі. Особливо, коли мова йде про комунікацію. Текст розглядається як одна з важливих форм комунікації, яка є механізмом становлення індивіда як соціальної особистості. Актуальність нашого дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності вивчення іноземними студентами української мови на текстовій основі.

Безсумнівно, вивчати українську мову іноземцям непросто. Вони приїжджають з різних країн, а тому їх мова, традиції та культура поведінки суттєво відрізняються від нашого світогляду та менталітету. Іноземці прагнуть не тільки вивчити мову, але й отримати професійну освіту.

На початковому етапі вивчення української мови іноземними студентами здійснюється через призму крос-культурного навчання. Ознайомлення з новими лексемами, як правило, починається з семантизації, у якій мова-посередник виступає найбільшим помічником, якою в більшості випадків є англійська, оскільки ця мова вважається міжнародною і нею спілкується майже весь світ. Однак суттєво цей процес змінюється на просунутому етапі, де рівень володіння чужомовців українською мовою перевіряється їх вмінням тлумачити значення лексичних одиниць іноземною мовою, що підтверджує думку про зайве на цьому етапі використання опори на рідну мову слухачів підготовчих відділень.

Вивчення української мови як іноземної ставить перед студентами ряд завдань: по-перше, вони мають опанувати граматичний курс разом з лексичним; по-друге, повинні навчитися розуміти та розмовляти українською; по-третє, за досить короткий термін вивчити не тільки побутову лексику, а й на достатньому рівні опанувати мову спеціальності.

Кожен слухач підготовчого відділення прагне якомога швидше розмовляти українською мовою. Однак рівень засвоєння знань у кожного студента різний. Якщо іноземець вже вивчав будь-яку іноземну мову, і знає методику запам'ятовування лексем, уміє займатися самостійно, не соромиться вступати у комунікацію з носіями мови, то у такого студента є усі шанси навчитися розмовляти українською мовою швидко та на високому рівні.

Найбільш складним завданням для іноземних студентів є робота на текстовій основі. Перш ніж створити текст, іноземний студент має: сформувати системні знання про мову як засіб вираження думок і почуттів людини; розвинути універсальні способи мисленнєвої діяльності та удосконалити вміння та навички самостійної роботи з навчальним текстом; розширити кругозір; виробити практичні навички володіння культурою мови, дотримуватися мовних норм; навчитися користуватися словниками та іншою довідковою літературою; сформувати загальну мовленнєву компетентність.

Саме робота з текстом дає можливість формувати всебічно розвинену особистість, яка вільно оперує смислами, різнорівневими й різноструктурними моделями для творчої реалізації життєвих цілей, завдань і намірів.

Дослідження наукових праць у галузі тексту як лінгвістичного, соціокультурного та когнітивного, текстоутворення і теорії мовленнєвої комунікації, одержані мовознавцями (В. Виноградов, І. Гальперін, І. Кочан, Л. Мацько, М. Плющ, О. Потебня тощо), лінгводидактами (О. Горошкіна, І. Дроздова, Л. Мацько, С. Караман, М. Пентиліук, В. Статівка тощо) визначили актуальність пошуку нових методів організації навчального процесу до вирішення проблеми формування комунікативної компетентності студентів-іноземців підготовчого відділення через зв'язні висловлювання – тексти, які слухачі сприймають, аналізують, створюють, продукують, визначають функціонування в них певних мовних явищ, встановлюють смислові й граматичні зв'язки, здійснюють удосконалення вмінь досягати визначених мовцем комунікативних цілей, тобто того, що має безпосередній вихід на мовленнєву практику.

У теоретичних дослідженнях текстоцентричний підхід розглядається дослідниками (О. Андрієць, Н. Горбачова, Т. Лопатухіна, Н. Мединська, М. Пентиліук, О. Селіванова, Л. Шиянюк) як найбільш продуктивний відповідно до цілей комунікативно-діяльнісної та когнітивної методик і як найбільш перспективний для систематизації та аналізу мовного матеріалу.

Нині немає єдності поглядів щодо тексту в сфері комунікації. На думку О. Семенюка, одні вчені ототожнюють процес спілкування з текстом, вважаючи його втіленням самої комунікації. Інші розглядають текст як результат спілкування, співвідносячи його з поняттям «дискурс». [7, 122].

На думку Ф. Бацевича, різноманітність підходів до тлумачення тексту зумовлена багатьма причинами, передусім важливістю цього поняття для людини, його складністю, а також багатовіковою традицією вивчення його в різних сферах знань. Текст як явище мовної та позамовної дійсності – складний феномен, який виконує різноманітні функції: бере участь у комунікації, допомагає зберігати і передавати інформацію у просторі й часі, фіксує психічне життя індивідів, є продуктом конкретної історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням певних соціокультурних традицій тощо [2, 146].

За дефініцією мовознавця Ф. Бацевича, текст – це результат спілкування (інтерації та трансакції), його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється «живий» дискурс після свого завершення [2, 147].

Уперше проблему дослідження законів взаємодії людей за допомогою категорій мови, найважливішим серед яких є текст, представлено у працях М. Гайдеггера, Г.-Г. Гадамера. Зокрема німецький учений, герменевт М. Гайдеггер вирішує проблеми мови у контексті розуміння, природу якого можна частково осягнути, розглянувши діалектику інтерпретації текстів, комунікацію «людина – текст» [1, 136].

Стрімкий розвиток лінгводидактичних досліджень протягом останніх років сприяв переходу до вивчення мови та її викладання у різних закладах освіти на рівні тексту. Основним засобом подання лінгвокраїнознавчої інформації є текст. Тексти обираються на основі комунікативних потреб іноземних студентів, їхніх пізнавальних інтересів і виховних завдань навчання. Під час роботи над текстом слухачі підготовчих відділень знайомляться з досягненнями української науки та культури, читають про визначних людей України у сфері науки, культури, спорту. Тексти також передають художню атмосферу України, знайомлять з життям і творчістю видатних діячів української культури.

Вивчення мови з урахуванням текстоцентричного підходу досліджується сучасними лінгводидактами (Т. Горохова, О. Горошкіна, Т. Окуневич, М. Пентиліук, Т. Симоненко, С. Караман тощо).

Визначення терміну «текст» належить до одного з дискусійних питань, що неоднозначно розглядається лінгвістами (І. Гальперін, О. Пономарів, О. Селіванова тощо), психологами (Л. Виготський, І. Зимня, І. Синиця тощо) та лінгводидактами (О. Біляєв, О. Горошкіна, В. Мельничайко, М. Пентиліук тощо).

І. Гальперін першим визначив «текст» як мовознавчий феномен. Радянський мовознавець наголошує на тому, що «текст – це витвір мовленнєвого процесу, що характеризується завершеністю, є об'єктивованим у вигляді письмового документа, літературно опрацьованим відповідно до типу документа; витвір, який складається із заголовка і низки особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову» [3, 39].

В. Різун розглядає текст як штучний бар'єр між автором і читачем, без якого людство себе не мислить.

О. Семенюк вважає, що текст (лат. *textum* – тканина, зв'язок, побудова) – це результат мовленнєвої діяльності, комунікативна система; явище культури; відображення існування людини в мовних знаках [7, 121].

О. Попованаголошує, що для навчання в іншомовній, нерідній аудиторії важливим є розуміння тексту як результату творчої діяльності людини, що й спричинює низку труднощів сприйняття й розуміння текстів та породження власних висловлювань. Загалом текст як феномен існування мови стає вихідним моментом і кінцевим результатом навчання мови в іншомовній аудиторії. [6, 113].

Текстоцентричний підхід є поліфункційним і передбачає засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь та навичок на основі текстів; усвідомлення структури тексту і функцій мовних одиниць у ньому; формування вмінь та навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлення; у кінцевому ж результаті – сприяє формуванню й розвитку комунікативної компетентності іноземних студентів.

Текст – це усне, писемне або друковане структурно і концептуально організоване словесне ціле, що є посередником і водночас кінцевою реалізацією (результатом) комунікації, феноменом використання мови; форма утілення живого дискурсу після його завершення, підкреслює Т. Єщенко [3, 34].

Попова О. також наголошує на тому, що текст як продукт функціонування мови та діяльності мовної особистості має стати релевантною дидактичною одиницею для реалізації комунікативної мети навчання. Науковець визначає україномовний текст як основну дидактичну одиницю навчального процесу у роботі зі студентами та слухачами, для яких українська не є рідною, виступає в різних якостях: як засіб ілюстрації мовних явищ (функціонування певної норми); як зразок (модель) для наслідування мовцем у дотриманні тієї чи іншої норми; як джерело лінгвістичної інформації щодо окремих функціонально-стилістичних особливостей мовних конструкцій тощо. Однак найвагоміше значення тексту полягає у його здатності слугувати матеріалом для організації ситуативних (комунікативних) вправ, а також виступати результатом мовленнєвої діяльності: рівень сформованості комунікативних умінь і навичок виявляється під час створення власних висловлювань, побудови тексту [6, 114].

У зв'язку з цим, текстоцентричний підхід визначає текст як комунікативну одиницю, що має власну структуру та характеризується такими основними ознаками, як: зв'язність, завершеність, інформаційність тощо. На текстовій основі комплексно реалізується освітня, розвивальна та виховна мета навчання.

З погляду дослідників Л. Мацько, О. Сидоренко, О. Мацько, текст є витворенням мовної комунікації та містить у собі згорнуту систему всіх її ланок: мету – інформацію прагматичних зав'язків з погляду суб'єкта, адресата – об'єкта, призначення, комунікативної мети, які в процесі текстотворення виконують роль облігаторних чинників і формують основні параметри тексту. [3, 35].

На сьогодні не існує однозначної класифікації методичних підходів до навчання, але думки більшості лінгводидактів збігаються у виділенні текстоцентричного підходу до навчання української мови як одного з найважливіших у формуванні мовно-мовленнєвої компетентності.

В. Ницета підкреслює, що навчання мови на основі тексту сприяє: підвищенню якості знань, пізнавального інтересу до предмета; пошуку, розумінню інформації та повній і глибокій її передачі; розвиток творчої співпраці; використанню досвіду, ідей і підходів інших осіб; розвитку емоційної та естетичної чутливості. [4, 183].

Текстоцентричний підхід передбачає осмислення тексту як мовленнєвого виразу. В його основі – єдність мовної, мовленнєвої та правописної компетенцій. На кожному занятті викладач української мови повинен навчити іноземних студентів: розуміти на слух тексти на навчально-побутові теми, читати адаптовану літературу, наукові, публіцистичні, газетні тексти, розмовляти на навчально-побутові теми, ознайомити з основними структурними типами стилів української мови.

Таким чином, текстоцентричний підхід полягає у спрямованості навчально-виховного процесу на розвиток мовленнєвих умінь та навичок на текстовій основі. Реалізація ідеї вивчення іноземцями української мови на його основі є продуктивною, оскільки робота з текстом дає можливість краще розв'язувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, показувати функціонування у мовленні мовних одиниць усіх рівнів, реалізувати мовний, мовленнєвий, соціокультурний та діяльнісний компоненти нового змісту навчання української мови. У

зв'язку з тим, що в основі текстоцентричного підходу лежить текст. Він є функціонально-типологічним і відтворює традиційну класифікацію, яка наближує типи мовлення тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень: Підручник / Бацевич Флорій Сергійович. К.: Видавничий центр «Академвидав», 2004. 342 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с. (Серія «Альма-матер»).
3. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2009. 264 с. (Серія «Альма-матер»).
4. Методика навчання риторики в школі [текст]: навч. посіб. / авт.-укл. В.А. Ницета. К.: «Центр учбової літератури», 2014. 200 с.
5. Пентиліук М.І. Аналіз тексту на уроках мови // Дивослово. 1999. № 3. С. 30–32.
6. Попова О.А. Комунікативне спрямування в навчанні української як другої та іноземної мови // Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка. 2013. № 1. С. 112–115.
7. Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. / О.А. Семенюк, В.Ю. Паращук. К.: ВЦ «Академія», 2010. 240 с. (Серія «Альма-матер»).

Косінова Оксана

м. Херсон, okosanagontcareenko@gmail.com

МИСТЕЦЬКІ ПАРАЛЕЛІ: ПАВЛО ТИЧИНА І КЛОД ДЕБЮССІ

Окремий дослідницький напрям – міжмистецьке порівняння (*англ.* Interart comparison) з'явився у компаративістиці другої половини ХХ ст. і трактувався неоднозначно. Французька традиція зараховувала його до галузі естетики, американська – до літературознавства. У 1960-х роках з'явилися праці, в яких переважала американська концепція [1, 283]. Сучасний розвиток науки семіотики дає змогу говорити про своєрідні «мови» нелітературних мистецтв (кіно, малярства, архітектури та ін.), які творять спільний мультимедійний простір, причому медіа – це не лише засоби масової комунікації, а й знакові системи різних мистецтв, своєрідні канали передавання образної «інформації» (найповніші характеристики категорії «медіа» належать М. Маклюену, який у праці «Розуміння Медіа. Зовнішні межі людини» (1964) до медіа включив цілу групу феноменів: мову, письмо, засоби комунікації, рекламу і т. п.» [4, 30].

Дослідники неодноразово зверталися до вивчення, аналізу взаємозв'язків та взаємовпливів літератури і музичного мистецтва. Про те, що лірика пов'язана з музикою не зовнішніми узами, а внутрішніми, писали Ф.-Й.-В. Шредер, Й.-Г. Зюльцер, а Й. Гердер уперше застосував до поезії музичні категорії, назвав її «музикою душі» і частково випередив поетологію С. Малларме [4, 16]. Розгляд мистецької паралелі між творчими доробками митців-сучасників Павла Тичини і Клода Дебюссі є одним із досліджень в аспекті музично-літературних взаємозв'язків.

ХІХ століття характеризувалося появою символізму. Символізм (з *фр.* *symbolisme* – знак, символ) – літературно-художня та філософсько-естетична течія, яка зародилася у творчості французьких поетів. Проникнення в «ідеальний, позамежний світ завдяки інтуїції художника було, на думку символістів, вищою формою пізнання і протиставлялося науковому раціоналістичному методу» [4, 46]. Визнаючи «слідом за романтиками вищою формою мистецтва музику, символісти намагались наблизити засоби живопису та літератури до музичних» [4, 46]. «Батьки» символізму – А. Шопенгауер, Р. Вагнер, Ф. Ніцше – велике значення приділяли ролі мистецтва у житті. Так, вплив філософії й естетики А. Шопенгауера (німецький філософ ХІХ ст.) на практику художньої творчості простежується на прикладі музики Ріхарда Вагнера. У долі філософа Ф. Ніцше композитор Р. Вагнер також зайняв не останнє місце. Шарль Бодлер, Поль Верлен, Артур Рембо, Стефан Малларме були поетами, які склали основу літературної течії символізму. У той же час шукання «слова як такого, звука як такого було дуже важливим для наймолодших поетів у «модерністичних» колах Києва, особливо для Павла Тичини» [9, 40].

Саме з появою символізму в «...європейській і у світовій літературі розпочався період найрізноманітніших «ізмів», яких з часом можна було налічувати десятками. Проте символізм довгий час залишався головним серед них» [3, 37]. У своїй сукупності вони становили певну стильову єдність – «модернізм». Імпресіонізм як течія бере свій початок перш за все з імпресіонізму художнього – одного з найбільш популярних напрямів живопису, що виник у Франції. Тогочасні митці не приховували, що надихались картинами імпресіоністів, зокрема Клода Моне, П'юві де Шаванна, Поля Сезанна та ін. У музиці цей стильовий напрям отримав яскраве втілення у творчості французького композитора, піаніста, диригента, музичного критика Клода Дебюссі.

Визнання Дебюссі імпресіоністом глибоко укорінилося в літературі. Воно лежить в основі фундаментальних праць таких французьких дослідників, як Л. Лалуа, Ж. Шантавуан, Л. Валла, Р. Дюменіль, П. Ландормі та ін. Композитор є автором багатьох фортепіанних творів: романсів, сюїт, прелюдії до «Післяобіднього відпочинку фавна» (1894) і опери «Пеліас і Мелісанда» (1902) – музичних паралелей до епоги Стефана Малларме та драми Моріса Метерлінка тощо. Для Дебюссі значним був вплив М. Мусоргського (з творчістю якого П. Тичина був знайомий: для прикладу, в 1915 р. у Києві поет слухав оперу «Борис Годунов» за участю Ф. Шаляпіна), М. Римського-Корсакова (разом зі своїм викладачем О. Соловйовим П. Тичина досконало опанував курс елементарної теорії музики, а потім гармонію за підручником М. Римського-Корсакова), а також французької символістської поезії.

Молодий Клод Дебюссі відвідував знамениті «вівторки» С. Малларме, де збиралися поети та художники, які натхненно віддавалися пошукам нового в мистецтві. Знайомство і дружба пов'язували композитора з Полем Верленом, П'єром Луїсом та ін. Це художнє середовище допомагала формуванню митця, підтримувало в ньому прагнення до свіжого та незвичайного в мистецтві. З поезії символістів композитор Дебюссі (як і поет Тичина) вибрав лише те, що було близьке його художньому темпераменту (твори Верлена займають найбільше місце в ліриці композитора). Про те, що в цій стильовій системі значно більше, ніж будь-коли раніше, приділялась увага звуковій організації мови, свідчить знамените висловлювання П. Верлена: «Музика – понад усе!» [9, 22]. Аналізуючи творчість Тичини, Г. Майфет зазначав, що поет-символіст не прагне передати образ предмета, а відповідно до верленівських настанов, проникає всередину його ества, знаходячи музичний еквівалент.

Одразу після виходу збірки «Сонячні кларнети» (1918 р.), яку захоплено зустріли читачі та схвально оцінила критика, творчість П. Тичини стає об'єктом дослідницької уваги. Саме про неї буде написано більше, ніж про будь-яку книгу поезій ХХ століття. Провідний мотив усього написаного – музичність «Сонянокларнетної» поезії: «...Без сумніву, ця поезія породилася з духу музики» [10, 7]. Блискучий аналіз збірки у книжці «Vita nova» Андрія Ніковського 1919 року цікавий тим, що критик вперше яскраво виділяє саме музичну складову поезії, а для того, щоб проаналізувати твори, використовує спеціальну термінологію.

Аналізуючи психофізіологічний механізм сприймання тропів «Сонячних кларнетів», насичених музикою, якими щедро пересипані вірші молодого Тичини, можна помітити, що центральним, найбільш активним елементом-подразником, який формує музичний напрям розвитку асоціацій, є слово, що означає певне музичне чи звукове поняття: кларнет, звук, акорд, дзвін, арфа тощо.

За визначенням дослідників, Дебюссі істотно розширив колористичні можливості оркестру. Регістри інструментів, які вважали раніше зовсім не вартими уваги, виявились необхідними для втілення незвичайних тембрових знахідок (музикознавці зазначають, що тембр у Дебюссі має автономне значення), причому роль арфи значно посилилась (арфовий репертуар аж до початку ХХ століття не вирізнявся великим різноманіттям). Композитор був одним з перших, хто започаткував інтенсивні розробки ансамблевого матеріалу для цього інструмента, оскільки вважав його особливо виразним, з тонким нюансуванням. Серед творів композитора – «Танці. Священний і світський» для *арфи* і струнного оркестру, «Соната для флейти, альту і *арфи*» тощо.

С. Малларме зазначав, що композитори-імпресіоністи вчилися «чути світло», передавати коливання листя, подих вітру тощо (пейзажна симфонічна сюїта «Море від зорі до полудня» Дебюссі належним чином ілюструє це твердження). Вже перша збірка Тичини – «Сонячні кларнети» – є зібранням пейзажних малюнків-акварелей.

Треба зауважити, що творчій манері Дебюссі не була властива сонатність як метод музичної драматургії, адже вона потребувала більшої композиційної єдності, контрастних опозицій музичних образів, їх логічного розгортання. Натомість митець віддавав перевагу позначеному мальовничою образотворчістю жанру сюїти, яка вирізняється порівняно більшою самостійністю частин, меншою суворістю закономірностей їх співвідношення.

Термін «сюїта» був уведений у другій половині XVII століття французькими композиторами. Сюїта (з фр. Suite – ряд, послідовність) – це один з різновидів циклічної форми в інструментальній музиці, у XIX–XX ст. це була циклічна музична форма, що складалася з кількох контрастних частин. Бергамаська сюїта – один з відомих фортепіанних творів Клода Дебюссі, створена в 1888 р., але опублікована лише в 1903-му. Назва походить від вірша символіста Поля Верлена «Clairdelune» («Місячне сяйво», перший вірш «Галантних святкувань» поета Верлена), в якому згадується танець бергамаска. Складається з чотирьох частин: Preludium («Прелюдія») – вступ у темпі *rubato* (вільний темп), що містить чимало динамічних контрастів; Menuet («Менует») – створений у дусі барокових менуетів, котрі нерідко включалися у сюїти; Clairdelune («Місячне сяйво») – найвідоміша частина сюїти, часто виконується як окремий твір (*pianissimo*); прикметно, що «Місячне сяйво» – це та п'єса «Бергамаської сюїти», яка є одним з ранніх дослідів імпресіоністського звукопису і вважається шедевром імпресіонізму. Частина *Passepied* («Пасп'є») – написана в традиціях однойменного танцю.

Загальна назва фортепіанного твору Дебюссі «Бергамаська сюїта» свідчить про його танцювально-жанрові риси. При цьому темпова драматургія твору така: три перші п'єси циклу сюїти повільні, а остання частина, фінальна, – швидка. П'єси «Прелюдія» і «Місячне світло» найбільш вагомі, далі – танцювальна тема «Менуету», а в середині «Пасп'є» виникає малюнок ліричного пейзажу, що також відлунює поезією Верлена, у якого нічна картина змальована в третій строфі вірша. Це сюїта, в якій має назву не тільки кожна частина, а й увесь твір у цілому (як і у Тичини в «Енгармонійному»).

У симфонічній (К. Дебюссі вважали останнім композитором симфонічної епохи) монотематичній сюїті «Весна» в двох частинах посеред наполегливих пошуків і неспокійних коливань між академізмом і символізмом Дебюссі схоплює одну з ідей для своєї подальшої творчості. Це – ідея радості, яка повинна жити, цвісти і захоплювати всупереч усьому похмурому, важкому і негармонійному в світі. Радість – найвища, найбільш дієва сутність прекрасного. Композитор прагне всесвітньої гармонії, яку все життя шукав Тичина і яка є провідною темою збірки «Сонячні кларнети».

Кожна поезія циклу «Енгармонійне», у якому яскраво відбите тичининське прагнення гармонії, демонструє «енгармонізм природних явищ». Якщо музичний термін енгармонізм означає «зрівняння й ототожнення звуків, що мають однакову висоту, але різні назви», то в переносному значенні його потрібно розуміти як «співвідношення далеких або різнорідних явищ і понять» [3, 202], тобто енгармонізм представлено як особливу форму гармонії. Є в цьому циклі і «перші дисгармонійні голоси внутрішніх симфоній» [11, 13] (виразніше риси симфонічності проявляться у «Золотому гомоні», збірці «Замість сонетів і октав», «Похороні друга», у монументальній поемі-симфонії «Сковорода», над якою поет працював протягом багатьох років).

Музика і література – різні мистецькі галузі, тому про музичні форми можна говорити не в буквальному значенні слова, а лише маючи на увазі певну тенденцію. Цикл «Енгармонійне» має характерні риси сюїтної побудови, а також контрастно-порівняльної форми, характерної для XIX–XX століття. Ця форма складалася з двох або кількох частин, що володіли контрастом циклічного типу (темповим, тематичним, ладотональним), самостійністю форми однієї або більше частин, безперервністю звучання, мотивно-тематичними зв'язками (частини контрастно-складової форми можуть бути написані у формах простої і складної, варіаційної, сонатної, поліфонічної, становити собою серединну або фантазійну побудову, а також вільною за структурою може бути і початкова частина форми) [15, 355]. Потрібно зауважити, що, на відміну від творів Дебюссі, всі поняття в «Енгармонійному» співвідносяться (в сюїтних творах композитора бачимо більшу самостійність частин, меншу суворість закономірностей співвідношення).

Мислення Тичини-композитора також яскраво відбилось у використанні так званих «вертикальних ходів». Принципом антифонного (почергового) поет співу послуговується під час написання своїх творів та

використання так званих вертикальних ходів: «Звідки в моїх віршах з'явилися «вертикальні ходи»? Насамперед хочу відзначити тут ту думку, що в теорії віршування молоді навряд чи й знайдуть хоч словечко про ці так звані мною «вертикальні ходи». В моїх віршах вони з'явилися у вірші «Закучерявилися хмари». Там під час розташування однієї думки в горизонтальних рядках вірша вклинається запитання, а за ним і відповідь – другої іншої думки...» [4, 160]. Принцип вертикальної побудови вірша Тичина застосовував і в поезіях «З кохання плакав я...», «Там тополі у полі...», «Подивилась ясно» тощо. У цьому випадку поет говорить про вертикально-рухливий контрапункт. У музиці – це вид поліфонічного викладу, що заснований на переміщенні голосів перетворенням верхнього голосу в нижній і навпаки [14, 180].

Отже, літературні коди тичининських поезій мають чимало точок дотику з музичною спадщиною композитора Клода Дебюссі, підтверджуючи нерозривний зв'язок різних видів мистецтв, зокрема літератури і музики. Твори поета і композитора увібрали у свою художню систему найосновніші досягнення поетичної та музичної модерністичної форми кінця XIX – початку XX століття. Митці займалися пошуком нових жанрових втілень («Енгармонійне» з рисами сюїтної побудови П. Тичини та «Бергамаська сюїта» К. Дебюссі), всесвітньої гармонії (сюїта «Весна» та збірка «Сонячні кларнети»), активно розробляли вертикальний рух слова та звуку («Закучерявилися хмари», «Подивилась ясно» тощо та сюїта «Море»), а також значну роль відводили тембровому звучанню своїх творів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будний В. Порівняльне літературознавство : підруч. / В. Будний, М. Ільницький. К. : Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.
2. Дебюсси и музыка XX века : сб. статей / рец. докт. философ. наук М. Каган. Л. : Музыка, 1983. 247 с.
3. Ключек Г. «Душа + моя сонце наміряла...» : поетика «Сонячних кларнетів» Павла Тичини. Київ : Дніпро, 1986. 367 с.
4. Косінова О. Концепція панмузичності у творах Павла Тичини : монографія. Херсон : Гринь Д., 2015. 195 с.
5. Костенко Н. Поетика Павла Тичини : особливості віршування / Н. Костенко. Київ : Вища школа, 1982. 252 с.
6. Ніковський А. Vita Nova / А. Ніковський. Київ : Друкарь, 1918. 86 с.
7. Новиченко Л. Поезія і революція. Київ : Дніпро, 1979. 365 с.
8. П'янов В. На струнах вічності : нарис та есеї. Київ : Укр. письменник, 2002. 217 с.
9. Розсипані перли : поети «Молодої музи» / упоряд., автор передмови та приміток М. Ільницький. Київ : Дніпро, 1991. С. 5–41.
10. Розстріляне відродження : хрестоматія / упоряд. Ю. Хізова, В. Щоголева. Харків : Торсінг плюс, 2008. 608 с.
11. Стус В. Феномен доби (сходження на Голгофу слави). Київ : Т-во Знання України, ВПЦ Знання, 1993. 92 с.
12. Тичина П. Зібрання творів : у 12 т.. Київ : Наук. думка, 1983. Т. 1 : Поезії 1906–1934. 1983. 735 с.
13. Тичина П. Зібрання творів : у 12 т. К. : Наук. думка, 1983–1990. Т. 2 : Поезії 1938 – 1953. 1984. 662 с.
14. Фока М. Синтез мистецтв у поетичній творчості Павла Тичини : монографія / М. Фока. Кіровоград : МПП Антураж А, 2012. 340 с.
15. Холопова В. Формы музыкальных произведений : учеб. пособие. 2-е изд., испр. СПб. : Лань, 2001. 496 с. (Учебники для вузов. Специальная литература). URL: <http://ru.scribd.com/doc/132263883/ВалентинаХолоповаФормымузыкальныхпроизведенийpdf>
16. Чамата Н. Натхненний музикою / Н. Чамата, Т. Філенко. К.: Т-во Знання, 1986. 17 с.
17. Юдіна В. Музика в житті П. Тичини. Київ, 1976. 84 с.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Формування нового суспільства неможливе без формування культури спілкування, що передбачає глибоке розуміння культури інших країн, ознайомлення з цінностями інших людей. У сучасних умовах життя найбільш уразливою сферою взаємовідносин у полікультурному, транзитивному суспільстві є здатність до міжкультурної комунікації, під якою розуміють процес комунікативної взаємодії між представниками різних національностей, супроводжуваний обміном лінгвосоціокультурною інформацією, результатом якого є моральне, ціннісне, знанняве взаємозбагачення кожного з учасників спілкування.

Розширення й активізація міжнародних зв'язків в Україні, відносно недорогі освітні послуги, порівняно з іншими країнами, приваблюють студентів-іноземців. Система навчання іноземних громадян, які на певний період вважаються суб'єктами вищої освіти, є важливим складником становлення держави як рівноправного партнера у створенні відкритого освітнього простору та розглядається як один із показників ефективної інтеграції країни у світове співтовариство, як процес інтернаціоналізації в царині вищої освіти, як основа сприяння виходу держави на міжнародний ринок освітніх послуг.

Глобалізаційні процеси в сучасній Україні на передній план висувають проблему формування особистості нового типу – суб'єкта полікультурного суспільства, здатного інтегруватися у світову культуру. Така позиція вимагає навичок досвіду позитивної міжкультурної взаємодії, толерантного ставлення до представників інших культур, готовності до пошуку культурних цінностей, розуміння і сприйняття культурних відмінностей, оперування набутими знаннями задля установаження повноцінної культурної взаємодії. Означені обставини є актуальними і під час підготовки іноземних громадян у вишах України. Відповідно, розроблення лінгводидактичних засад, спрямованих на формування компетентностей міжкультурної комунікації, з урахуванням особливостей різних сфер та ситуацій спілкування, соціальних, соціокультурних, міжкультурних, психологічних чинників, що впливають на комунікативну поведінку студентів-іноземців, є необхідною умовою навчання української мови як іноземної.

Підходи до навчання української мови як іноземної потребують урахування зкультурного компонента в освіті, розуміння мови як культурного надбання комунікативної спільноти, яка є носієм накопичених цінностей.

Сучасний стандарт з української мови як іноземної за редакцією С. Ніколаєвої за провідну мету визначає розвиток здібностей послуговуватися мовою як інструментом у діалозі культур, комунікативний та соціокультурний розвиток особистості, здатної до міжкультурного спілкування в різних сферах діяльності [5, 4].

Дослідження взаємодії культур, їх взаємовпливу та взаємопроникнення, здатності представників різних культур зрозуміти культурні відмінності й запобігти конфліктам на культурному тлі дали поштовх для розвитку культурознавчих підходів (лінгвокраїнознавчого, соціокультурного, крос-культурного, міжкультурного, полікультурного).

На доцільність поєднання мови та країнознавчих відомостей у процесі вивчення іноземної мови наголошено у працях Є. Верещагіна, Ч. Гейтскел, А. Дафф, В. Костомарова, М. Силанович, Г. Томахіна, оскільки мова не тільки накопичує, а й відображає факти і явища культури. З-поміж причин виникнення лінгвокраїнознавчого підходу виокремлюють: 1) розв'язання проблеми розуміння співвідношення мови та культури; 2) необхідність вивчення мови в тісному зв'язку з культурою країни, яка послуговується цією мовою; 3) усвідомлення слова як основного джерела лінгвокраїнознавчої інформації.

Перевагами лінгвокраїнознавчого підходу науковці (Є. Верещагін, В. Костомаров, С. Ніколаєва, М. Силанович) вважають такі: підвищення пізнавальної активності, пізнання духовного багатства іншого народу, успішне входження у світову спільноту, формування та гармонійний розвиток особистості, розширення комунікативних можливостей, формування навичок аналітичного осмислення іншої культури у порівнянні з культурою своєї країни.

Залучення означеного підходу до навчання іноземців передбачає не тільки формування необхідних іншомовних навичок і вмінь, але й ознайомлення з культурою країни, її традиціями, історією через мову.

Сучасні вимоги до формування особистості, здатної до міжкультурного іншомовного спілкування в контексті діалогу культур та глобалізації, довели, що лінгвокраїнознавчий підхід не може повною мірою підготувати особистість до міжкультурного спілкування. Урахування соціокультурних цінностей під час формування мовної особистості знаходить відображення як у розвідках науковців (І. Бех, М. Вашуленко, В. Кремень, М. Пентиліук, В. Сафонова, Л. Скуратівський), так і у практиці навчання. Мова як соціокультурний феномен активізує розвиток соціокультурних і лінгвокультурологічних знань студентів, формування навичок застосовувати набуті знання в житті. На думку О. Кучерук, соціокультурний підхід дає змогу розв'язати суперечності між навчанням, спрямованим на здобуття знань, умінь і навичок, і вимогами часу у формуванні особистості, озброєної кількома компетентностями – мовленнєвою, комунікативною, соціокультурною [2, 6–7].

Дослідник соціокультурного підходу В. Сафонова пріоритетним напрямом вважає навчання в контексті діалогу культур, що передбачає створення умов для порівняння й вивчення іншомовної та рідної культур задля формування умінь міжкультурного спілкування, зокрема аналізу культурних і соціальних складників процесу [6, 166].

У працях З. Бакум, В. Дороз, О. Кучерук, О. Пальчикової доведено необхідність соціокультурного насичення мовного матеріалу, оскільки соціокультурний компонент сприяє посиленню виховного потенціалу навчального курсу, збагачує лінгвокультурологічний світогляд, формує духовно багату мовну особистість.

За визначенням М. Лапіна, у межах соціокультурного підходу суспільство характеризується як єдність культури та соціальності, яка утворюється і перетворюється діяльністю людини [3, 3–4]. Тому специфіка соціокультурного підходу полягає у вивченні мови через вивчення соціуму, умінні орієнтуватися в основних відмінностях й особливостях своєї та чужої культури, розумінні й толерантному ставленні до іншої культури.

Окреслені культурологічні підходи послугували підґрунтям для виокремлення міжкультурного підходу (Г. Єлізарова, Х. Крумм, О. Сиромасов) в основу якого покладено ідею підготовки особистості до ефективного здійснення міжкультурної комунікації та подальший розвиток здібностей орієнтуватися в іншій культурі. На думку І. Плужник, за такого підходу акцентують увагу на міжкультурних відмінностях та спільних рисах культур для обрання стилю, стратегій і тактик комунікації в міжкультурному спілкуванні [4, 96].

Основною відмінністю означеного підходу є аналіз та вивчення особливостей поведінки представників різноманітних культур, їх вплив на взаємодію індивідів як носіїв цих культур. Зважаючи на те, що головною метою навчання у ЗВО є підготовка конкурентоспроможного фахівця, застосування міжкультурного підходу гарантує підготовку майбутніх спеціалістів до ситуацій ділової міжкультурної взаємодії з урахуванням міжкультурних відмінностей, спільних рис культур задля вибору стратегій і тактик комунікації в міжкультурних ділових стосунках. Значущою для нашого дослідження є позиція Ю. Короткової про те, що міжкультурний підхід у навчанні мови – не лише засіб для розвитку умінь спілкування в заданих ситуаціях, а й умінь досягнення взаєморозуміння з представниками інших культурних середовищ, відмови від стереотипів, розвитку толерантного ставлення до людей інших націй та віросповідань [1, 98]. Формування таких умінь, з погляду О. Таревої, відбувається через взаємовплив культур, коли своє переоцінюється завдяки іншій культурі і навпаки. Науковець запропонувала схему пізнання в межах міжкультурного підходу: ознайомлення з іншою культурою → перенесення даних у рідну культуру та розуміння її особливостей → переоцінювання факту рідної культури → розуміння з цієї позиції факту іншої культури → переоцінювання факту іншої культури → погляд на факт рідної культури з позиції носія мови [7, 65].

Характерними ознаками міжкультурного підходу є спрямованість на: пізнання культурної та мовної картини світу; вивчення помилок міжкультурного спілкування й способів їх усунення; вивчення особливостей мови в контексті культурних особливостей; вивчення вторинної мовної особистості разом з аналізом чинників, які визначають рівень оволодіння мовою.

Отже, впровадження означених підходів до навчання української мови як іноземної сприяє встановленню контактів із представниками різних культурних спільнот, взаємозбагаченню культур, підвищенню мотивації до пізнання іншої мови та культури, що своєю чергою знижує рівень непорозуміння, бар'єрів та конфліктів у процесі мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Короткова Ю. М. Міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов (досвід України та Греції) // Science and education: a new dimension. 2013. Vol. 1. P. 98–102.
2. Кучерук О. А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учнів основної школи // Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури. Житомир, 2014. Вип. 12. Ч. 1. С. 6–14.
3. Лапин Н. И. Социокультурный поход и социетально-функциональные структуры // Социологические исследования. 2000. № 7. С. 3–12.
4. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2003. 335 с.
5. Стандарт з української мови як іноземної [Електронний ресурс] / Н. С. Ніколаєва та ін. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/.../> (дата звернення 02.06.2018).
6. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. Воронеж: Стоки, 1996. 237 с.
7. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. статей междунар. практ. конф. памяти академика РАО И. Л. Бим. Москва: Тезаурус, 2013. С. 61–67.

Кочерга Світлана

м. Острого, sv_kocherga@ukr.net

ТОПОС ТРОЇ В КУЛЬТУРОСОФСЬКІЙ КОНЦЕПЦІЇ ДРАМАТИЧНОЇ ПОЕМИ ЛЕСІ УКРАЇНКИ «КАССАНДРА»

Згідно з римською міфологією, у кожної людини і в кожного куточка землі є свій дух-охоронець, геній, що магічно поєднує інтелектуальні, духовні, емоційні явища з певним матеріальним середовищем. «Geniusloci» – доволі ефемерна субстанція, під цим поняттям часто розуміють розливу духмяну атмосферу, яка не менш важлива, ніж споруди, додані до природи та рельєфу. Нині видається актуальним осмисленням візій місця-простору, що містить семіотичні знаки контексту минулого і потребує інтерпретації, яка інтегрує топос (символ) в контекст сучасності і майбуття задляпоглиблення розуміння цілісного образу культури, історії, цивілізаційного досвіду.

Своєрідне лімінальне становище Трої в усі часи було затребуване у світовій літературі, включно з українською. Заслугове уваги припущення про зв'язок Трої-Іліону з етногенезом слов'ян. В українській археології середини ХХ ст. з'явилась версія про малоазійське походження трипільської культури. В. Петров у праці «Походження українського народу» розглядає троянську війну в історіософському аспекті як процес змагання двох світів: нового, європейського, та старого, передньоазійського, світів, причому до останнього входила Україна за часів Трипілля [1, 38].

Рештки Трої на пагорбі Гіссарлик, що розташований на північно-західному узбережжі Малої Азії, відкрив німецький археолог Генріх Шліман. І ця подія збігається з роком народження Лесі Українки, авторки відомої драматичної поеми «Кассандра». К. Квітка у своїх спогадах зазначав, що письменниця вважала своїм обов'язком описати трагедію Трої, відповідно до традиції, що склалась в поезії епохи імператора Августа. Сучасники звернули увагу, що Леся Українка продемонструвала неабияку обізнаність з побутом давніх троянців, однак не оцінили її твір як складну драму ідей.

Троя Лесі Українки – це могутня держава у кризовий період, зумовлений суспільною деградацією. «Троянський корабель», за констатацією Гелена, опиняється на мілізні. Загальноприйнятів літературному трактуванні патріотизм, героїзм, самовідданість, духовність троянців у персонасфері «Кассандри» ще проявляються спорадично, але поступово згасають. Скажімо, Гектор, один з синів царя Пріама, є уособленням «троянської слави», але він не входить до персонажів драми Лесі Українки. Дійсний стан суспільства, зокрема істинне обличчя членів родини царя Пріама, викриває пророчиця Кассандра у своїх гнівних монологах і прозорливих видіннях.

Основні події твору відбуваються в місті Іліоні, в домі царя Пріама, переважно на жіночій половині (гінекеї). Найбільша панорама Іліона подана у ремарці до 7 розділу: «Великий майдан з храмом посередині на чималому підвищенні. Праворуч в глибині двір царя Пріама, ближче до сцени різні інші будови міста Іліона. Ліворуч близько до сцени Скейська брама» [2, 369]. Кожний з компонентів цієї панорами несе важливе семантичне навантаження. Однак перспектива міста, що зумовлює цілий пласт смислових надтекстів, проголошується Кассандрою вже в першому розділі:

*Огніпогасли на руїнах Трої,
і дим від Іліона в небі зник...* [2, 321].

Дим уособлює ефемерність «напівфантастичної» (В. Соловйов) історії троянської війни, водночас є алюзією на популярний афоризм про унікальний дим Вітчизни. Далі картини знищення Трої стають ще більш виразними, розлогими, а відтак у тексті домінує не квітуче царство, а його знищення. Кров, пожежа, крики, сльози – все це нагнітається в кассандриних візіях, поки не стане дійсністю. У кольористиці Трої (передусім ірреальної) домінує червоний колір.

Храм – сакральне серце Іліона. Спочатку він є лише фоном подій, однак попереджувальним сигналом слугує «глибока тінь» від нього. Храм (більшою мірою – перистиль храму) – це переважно територія Гелена, вищість якого підкреслюють срібна діадема та біла посріблена патериця (символ влади). Однак всередині храму був розміщений Палладіон, захищати якого входило в безпосередні обов'язки жриці, оскільки саме жінкам надавалось право виконувати деякі ритуальні функції. Палладіоном (гр. Παλλάδιον, лат. Palladium) у прадавніх культурах називали статую богині Паллади, однієї з найбільших святинь в поганських віруваннях, володарі якої вбачали в ній символ громадської безпеки і добробуту. Особливо знаменитим був Палладіон, що зберігався у троянському храмі, який нібито впав з неба при заснуванні міста Іліона. За свідченнями Аполлодора, статуя зображала богиню в шоломі і латах, у її правій руці був спис, а у лівій – прялка. За іншими переказами, Афіна сама зробила Палладіон і перенесла його в Трою, заборонивши чоловікам наблизитись до нього. Кассандра самовіддано захищає статую Паллади, допоки не втілюються в життя її інтуїтивні пророчі відіння. У сутичці з еллінськими воїнами жриця виявляється безсилою, статуя падає з п'єдесталу і нею заволодіває ворог. Таким чином троянці остаточно втрачають захист святині. Повне фіаско підтверджує знищення храму, де кульмінаційною є фінальна аудіоточка у ремарці – бранки чують «хряск від падання будови» [2, с. 394].

Майдан перед храмом є територією профанною. Тут відбуваються розмаїті масові сцени, під час яких допускаються фатальні помилки. Ні колективний розум, ні пророчий дар Кассандри не рятує Трою. Особливо загроженою є картина розпалювання вартівими перед храмом вогню задля запікання м'яса, що уособлює трагічний конфлікт між матеріальним і духовним. Майдан показаний у світлі різних пір доби, він зазвичай велелюдний і суєтливий. На ньому ж юрба пристає на пропозицію Гелена прийняти в дар ахейців Троянського коня. Цю дерев'яну споруду в Іліон притягнули через Скейську браму, фактично відкривши ворогу міські ворота.

Епітети до поетоніма Троя підбираються здебільшого пафосні, інколи цей пафос є лише риторичним засобом: «святая Троя» (Поліксена, Долон), «рідна Троя» (Гелен). Рух до трагічної розв'язки у творі спрямовує голос Кассандри, яка постійно нагнітає тривогу певністю, що катастрофа неминуха: «Троя гине...», «Троя помирає...», «Загине Троя...», «Прокинься, Троє...». Однак їй же дорікають, що вона не може «подать рятуюнок Трої», хоч патріотизм вважався однією з найбільших чеснот для троянців.

Збоку троянську вдачу характеризують як «зухвалу зроду» (Клітемнестра). Агамемнон, який єдиний оцінив дар Кассандри, вбачає ваду троянської ментальності в недовірі до слова істини, ігнорування попередженнями про небезпеку. Жіночий тип троянської ментальності відзначено у влучному зауваженні Клітемнестри, яка добре розуміє, як під Агамемноном «пручалась розпластана Троя».

Отже, серед наявних у творах Лесі Українки численних топосів, що магнетизують повсякчасним намаганням вловити дух місця, «світове з'єднати з таємним», знаковим є концепт Трої. Основний маркер цього топосу – руйнація, її причини і наслідки. У підтексті драматичної поеми «Кассандра» троянська доля проектується на історію України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Петров В. Походження українського народу. Київ: МП «Фенікс», 1992. 192 с.

2. Українка Леся. Драми та інтерпретації; передмова, упоряд. В. П. Агеєвої. Київ: Книга, 2011. 912 с.

Кругленко Людмила

м. Кривий Пір, kruhlenko@gmail.com

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наближення якості викладання іноземних мов у закладах вищої освіти України до європейських стандартів неможливо без урахування полікультурного аспекту. Створення загальноєвропейського освітнього простору вимагає нових підходів до реалізації важливих завдань в межах підвищення мобільності студентів, ефективного міжнародного спілкування, кращого доступу до інформації, що визначає важливість сучасних методів викладання іноземної мови.

Розширення сфери міжкультурної комунікації зумовлено розвитком ідей полікультурної освіти. Знання іноземної мови як засобу спілкування є невід'ємною частиною процесу європейської інтеграції та частиною соціального розвитку, що на сучасному етапі вимагає високого рівня комунікативної компетентності як обов'язкового компонента вищої освіти.

Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури певної нації, але це і запорука успіху майбутньої вдалої кар'єри студентів. Держава потребує не просто висококваліфікованих спеціалістів, а таких, що здатні встановлювати ділові контакти та налагоджувати міжнародне співробітництво з іноземними партнерами, що неможливо без знань іноземної мови та особливостей тієї чи іншої культури. В умовах сьогодення посилюється інтерес до мовної освіти як важливого інструменту життєдіяльності людини в полікультурній і мультилінгвальній спільноті людей. Мовна освіта є важливою для формування свідомості особистості, сприяє веденню діалогу культур у світі, що глобалізується навколо розв'язання різноманітних проблем. Сучасне суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти в сучасному інформаційному світі, як і потребу особистості в швидкій адаптації до умов полікультурного світу, що постійно змінюється.

Усі країни світу є полікультурними. Полікультуралізм в освіті покликаний допомагати забезпечити більш швидку адаптацію людини до мінливих умов існування. Полікультурність з одного боку є визнанням різноманітності культур, їх особливостей а з іншого боку, полікультурність - засіб виховання толерантності, терпимості до інших етнічних груп, виховання інтернаціоналізму.

Аналіз вітчизняних педагогічних видань підтверджує, що ХХІ століття посилює інтерес до цієї проблеми, зокрема і в Україні, а останніми роками з'явилися праці: Г.Абібулаєвої [1], Р.Агадулліна [2], В.Болгаріної [4], В.Вікторова [5], Л.Голік [6] та інших, в яких розглядаються процеси становлення засад полікультурності, їх зв'язок з національною освітою тощо. Проблема полікультурної освіти розглядається в зарубіжних концепціях Д. Бенкса, П. Бателаан, В. Ніке, Р. Хенві. Розумінню сутності, цілей, функцій полікультурної освіти відображають ідеї М. Реріха, М. О. Данілевського, А. Тойнбі, Е. Мейлера.

На думку сучасного науковця В.Вікторова "... для України актуальним залишається запозичення і осмислення досвіду з впровадження процедур та розвитку культури якості вищої освіти в країнах Єврозони, участь у Болонському процесі, оцінка власного надбання з даної проблеми" [5, с.20]. Також він стверджує, що: «Створення в Україні нового суспільства має проходити на засадах різновекторності, толерування полікультурності, відходу від будь-яких монополій, але зі збереженням іманентних для українця ознак духовноморального плану» [5, с. 18].

Теоретичною основою полікультурної освіти є комунікативна концепція культури М.Бахтіна, що розкрив домінуючу роль міжособистісного діалогу культур в розвитку суспільної свідомості, духовного світу. Тому багато дослідників розглядають полікультурність через цю концепцію [3].

Полікультурна освіта акцентує увагу на закладені в етнічних культурах цінності, які мають загальнолюдське значення, і таким чином сприятимуть розвитку особистості, встановленню добросусідського співробітництва на міжособистісних, державних і міжнародних рівнях. Така освіта базується на основі принципу

взаємодії та взаємобачення, що знайшов відображення в документі ЮНЕСКО «Декларація Мехіко з політики в галузі культури» [7]:

1. Будь-яка культура є сукупністю неповторних і незмінних цінностей, оскільки саме через свої традиції та форми вияву кожний народ заявляє про себе всьому світові.

2. Утвердження культурної самобутності сприяє звільненню народів, і, навпаки, будь-яка форма панування є запереченням цієї самобутності, або загрозою її існуванню.

3. Культурна самобутність є неоціненним скарбом, розширює можливості для всебічного розвитку людини, мобілізуючи кожний народ і кожну групу, заставляючи її черпати сили у своєму минулому, засвоювати елементи інших культур, сумісних зі своїм характером, і тим самим продовжувати процес самотворення.

4. Жодна культура не може абстрактно претендувати на право бути універсальною, універсальність утворюється з досвіду всіх народів світу, кожний із яких утверджує свою, самобутність і культурна різноманітність нерозривно взаємопов'язані одна з одною.

5. Всі культури становлять єдине ціле в загальній спадкоємності людини. Культурна самобутність народу оновлюється і збагачується в результаті контактів із традиціями і цінностями інших народів.

Завдяки вивченню іноземних мов студенти набувають вміння працювати з різними в культурному відношенні людьми, правильно розуміти людську відмінність, вміти стверджувати своїми особистими справами і словами культурний плюралізм у суспільстві. Діалог культур допомагає студенту краще усвідомлювати мовну культуру світу, глибше проникати в менталітет народу, знаходити почуття національної гідності й поваги до культурних цінностей інших народів. Крім того наявність полікультурності стимулює інтерес студентів до нового знання й одночасно пропонує різні точки зору на навколишній світ.

Аналізуючи різні підходи визначення цілей та концептуальних ідей навчання іноземної мови з урахування полікультурного аспекту робимо висновок, що таким чином це є одночасно набуття комунікативних компетенцій та виховання особи, здатної до активної життєдіяльності у полікультурному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абібулаєва Г.С. Деякі аспекти полікультурної освіти // Педагогіка і психологія. 2006. №1. С.75-84.
2. Агадуллін Р. Пол і культур на освіта: методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. 2004. № 3. С.25-27.
3. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986. 445 с.
4. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В.Болгаріна, І.Лощенова // Шлях освіти. 2002. №2. С.3-6.
5. Вікторов В. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) // Вища освіта України. 2005. № 4(14). С.17-22.
6. Голік Л. Полікультурна освіта в Україні/[Л.Голік, Т.Клинченко, М.Красовицький, Г.Левченко] // Завуч. 1999. №29/35. С.18-21.
7. ЮНЕСКО «Декларація Мехіко з політики в галузі культури» // Культура. №3. 1984. С.75-84.

Лебедєва Надія

м. Херсон, MRevenuk@ksu.ks.ua

ПРОБЛЕМИ СТИЛІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Проблеми стилістичного аналізу можуть бути поділені на три групи залежно від того, торкаються вони мовного, синтаксичного або семантичного аспекту тексту. Ця класифікація при всіх різницях у термінології на точках зору, згідно яких могли формулюватися ті чи інші її окремі підрозділи, склалась у стилістиці давно[1,67]. Саме таким чином класична риторика поділяла свою галузь знань на *elocution* (мовний аспект), *disposition* (синтаксис), та *invention* (семантику).

Наше завдання розкрити сутність основних понять аналізу на матеріалі лексичних одиниць англійської мови у порівнянні з їхніми відповідниками в українській мові. Ступінь вивчення цих трьох аспектів літературного

тексту неоднаковий. Причому різні періоди історії поетики досить точно характеризуються тим, який саме аспект художнього тексту привертав до себе увагу фахівців [2, 287-289].

Синтаксичний аспект (те, що Арістотель стосовно до трагедії називав “складовими частинами”) нині стає у центрі уваги дослідників.

Мовний аспект літератури користується увагою багатьох критичних напрямів останнього часу: “стиль” вивчався у межах стилістики, “модальності” розповіді в працях дослідників “морфологічного” напрямку у Німеччині, “точки зору” – в межах традиції, пов’язаної з ім’ям Г. Джеймса, в Англії та Сполучених Штатах.

Трохи іншою є справа із семантичним аспектом мови. Деякою мірою кожна інтерпретація висуває його на перший план так, що він стає найбільш інтенсивно вивченим серед трьох викладених вище аспектів. Однак звичайно його вивчення провадилось не в плані поетики; його дослідників цікавив зміст того чи іншого конкретного твору, а не загальні питання умови виникнення змісту.

Перш за все, дотримуючись у даному питанні сучасної лінгвістики, необхідно провести різницю між двома типами зв’язаних з семантикою питань – формальним та змістовним.

Перший тип знаходиться в центрі уваги лінгвістичної семантики. Проте він обмежений у двох відношеннях, таких як в першу чергу має справу тільки із значенням “у точному змісті слова”, не торкаючись проблем конотації, мовного вибору, метафоризації; по-друге, він не виходить за межі речення, основної одиниці мови. Два аспекти формальної семантики – “другий” зміст та знакова організація “зв’язного тексту” суттєві з точки зору стилістичного аналізу [3, 66-69].

Вивчення змістів, відмінних від “прямого”, по традиції було розділом риторики, точніше, об’єктом її вивчення про тропи. Сучасна стилістика не протиставляє прямого значення переносному: однак вона розрізняє процес позначення (signification), де “означуване” викликає в уявленні “позначуване”, та процес символізації (symbolization), де одне позначуване задане словником (парадигматичними даними про слово), а символізація виникає у висловлюванні (синтаксичному сплетінні).

Перший та другий змісти (які услід за А. Річардсом називають “передавачем” *vehicule* та “одержувачем” *tenor*) взаємодіють між собою, причому ця взаємодія не є звичайна зміна, субституція, ні предикація; вона становить специфічне співвідношення, властивості якого знаходяться у центрі уваги стилістики [4, 13-15].

Незважаючи на те, що краще вивчені типи абстрактних співвідношень між першим та другим змістом (синекдоха, метафора, метонімія, антитеза, гіпербола, літота), сучасна стилістика вживає заходи трактувати ці співвідношення у термінах теоретико-множинних відношень включення, виключення, перехрещення і т.д. Щодо символічних властивостей відрізків тексту більших, ніж речення, змістовним є факт про внутрішній та зовнішній текстовий символізм.

Таким чином, у першому випадку одна частина тексту має своїм позначуванням другу – так, персонаж характеризується своїми вчинками або подробицями портрету, абстрактне міркування ілюструється усім сюжетом, у другому – йдеться про тлумачення у звичайному значенні цього слова.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Античные риторики. под ред. А.А. Тахо-Годи. М., Изд-во Моск. ун-та, 1988. 352 с.
2. Порівняльна лексикологія ант. та укр. мов. Вінниця: Нова Книга, 2003. 160 с.
3. Palmer R. *Semantics. A new Outline*. Cambridge. University Press. 1982. 111 p.
4. Richardson A.. *Studies in literature and cognition: a field map (introduction). The work of fiction: Cognition, culture and complexity* /ed. by A. Richardson. N.Y.: Ashgate, 2004. P.1-29.

КОГНІТИВНА ДЕФІНІЦІЯ ЯК СПОСІБ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ «НАЇВНОГО» УЯВЛЕННЯ ПРО ТЕРМІНОПОНЯТТЯ «ВИКОНАВЕЦЬ»

Сьогодні все більше науковців спираються на засади соціокогнітивного термінознавства. У цьому контексті доцільно говорити про *когнітивну дефініцію*, яка уже була об'єктом дослідження багатьох мовознавців. Зазначений термін свого часу увів до наукового обігу польський мовознавець Є. Бартмінський, який, здійснивши аналіз мовознавчої адекватності й придатності лексикографічних дефініцій, дійшов висновку, що лексикографи базують дефініції на науковому знанні, тоді, як вони мали б спиратися передусім на знання, закріплене в загальній мові[1]. Розмовна, або ж загальномовна, за словами дослідника, відрізняється від наукової відношенням до світу. У науковій мові це відношення є теоретично пізнавальним, у розмовній – прагматичним, у ній закріплена позиція «здорового глузду»[2, 9–19].

Проблемам побудови когнітивних дефініцій присвячені праці Є. Бартмінського, Н. Г. Сидяченко, О. В. Юдіна, В. Л. Іващенко, В. Ф. Старка та інших.

Так, О. В. Юдіна когнітивно вважає дефініцією, яка розкриває явище з погляду пересічного, звичайного носія мови, моделює стійкий зміст, що асоціюється з цим явищем у широких культурних сферах, масовій народній свідомості. Зміст цієї дефініції закріплений у так званому мовному стереотипі явища. Межі такої дефініції відкриті, а ознаки, що в ній наводяться, можуть належати до своєї категорії більшою або меншою мірою. Дефініція такого типу, вважає дослідник, відтворює зафіксовані мовою способи «наївного» пізнання людиною навколишнього світу. У її основу покладене розуміння значення слова як форми інтерпретації людиною світу [4, 15].

Спираючись на запропонований В. Л. Іващенко спосіб опису наукового поняття [3, 134–138], спробуємо побудувати когнітивну дефініцію термінопоняття «виконавець»:

1. Має той самий обсяг інформації, що й термін *артист* «музикант-виконавець (співак, інструменталіст, диригент), який постійно виступає на оперній сцені чи концертній естраді; в широкому розумінні артистами називають усіх діячів мистецтва, в тому числі композиторів»(БФКМС, 11).

2. Синонім – *артист*.

3. Родові поняття за лексикографічними джерелами та нормативно-правовими документами: «музикант (інструменталіст, співак)»; «музикант-інструменталіст або співак»; «музикант (співак чи інструменталіст)»; «той, хто виконує яке-небудь завдання, здійснює що-небудь»; «особа, яка виконує роль, співає, читає, декламує, грає на музичному інструменті, танцює».

4. Гіперонім – *спеціаліст / фахівець*.

5. Гіпоніми:

а) у законодавчому когнітопросторі культури та мистецтва – *актор, виконавець фільму, виконавець художньо-оформлювальних робіт, диригент, музикант, співак, танцюрист*;

б) у термінографічному когнітопросторі культури та мистецтва – *актор, артист балету / балетник, артист-фокусник / маніпулятор, артист цирку, віртуоз, гастролер, конференсьє, куплетист, мандрівний артист, музикант, оперний артист, співак, танцівник, читець*;

в) у лексикографічному когнітопросторі загальномовного вжитку – *актор, артист балету / балетник, артист цирку / циркач, віртуоз, гастролер, ексцентрик, естрадний артист / естрадник, кабаретист, керівник хору, комедіант, конференсьє, ляльковод, музикант, помічник диригента, співак, танцівник, читець, шоумен*;

6. Рівень концептуалізації у законодавчому й термінографічному когнітопросторах культури та мистецтва та лексикографічному когнітопросторі загальномовного вжитку – пресуперординаційний.

7. Зміст термінопоняття формують ознаки: 'особа', 'музикант', 'співак', 'інструменталіст', 'танцівник', 'актор', 'виконувати роль', 'співати', 'читати', 'декламувати', 'грати на інструменті', 'танцювати',

‘виконуватитвори’, ‘виконуватиномери’, ‘виконуватипантоміми’, ‘виконувати твори літератури, мистецтва чи народної творчості’, ‘цирковий’, ‘естрадний’, ‘ляльковий’, ‘музичний’.

8. Законодавча дефініція: «особа, яка виконує роль, співає, читає, декламує, грає на музичному інструменті, танцює чи будь-яким іншим способом виконує твори літератури, мистецтва чи твори народної творчості, циркові, естрадні, лялькові номери, пантоміми тощо» (ЗУПАП);

9. Визначення терміна *виконавець* за галузевими словниками сфери культури та мистецтва у форматі одного лексично неоднорідного термінологічного значення: «музикант (інструменталіст, співак), що виконує музичний твір чи якусь партію в ансамблі, оркестрі чи хорі» (БФКМС, с. 72); «музикант-інструменталіст або співак, що виконує музичний твір чи окрему партію в опері» (КМЭС, с. 92); «музикант (співак чи інструменталіст), що співає чи грає певний твір, написаний композитором. В народній музиці виконавець і композитор по суті зливаються в одній особі» (ДКМС, 124).

На основі цих визначень можна сформулювати наукову дефініцію: «виконавець – це музикант, що виконує музичний твір, якусь партію в опері, ансамблі, оркестрі чи хорі».

10. Загальномовне лексикографічне тлумачення: «1. Той, хто виконує яке-небудь завдання, здійснює що-небудь. 2. Той, хто виконує музичний, літературний та інший твір або певну роль у театральній виставі, кінофільмі тощо. 3. Особа, що виконує розпорядження якогось органу влади» (ВТСУМ, 137).

11. Психологічно реальне значення:

На підставі 35-ти анкет було виявлено, що термін *виконавець* у 28,8 % опитаних асоціюється зі співаком, що виконує пісню на сцені, у 13,5 % – з людиною, яка щось виконує, у 11,5 % – з найманим убивцею, у 7,7 % – з танцюристом та актором, у 5,8 % – з музикантом та з найманцем, у 3,8 % – з людиною, що виконує професійні обов’язки та з судовим виконавцем. Решта асоціацій малочисленні: по 1,9 % опитаних асоціюють термін *виконавець* і за адміністративно-командною системою, артистом будь-якого жанру, рок-виконавцем, театром, піаністом, виконавцем вироку / катом, людиною, яка виконує чийсь доручення, службовцем тарабом.

Пересічні носії мови вважають, що термін *виконавець* функціонує у 18 сферах: економіка, політика, інформаційні технології, виробнича галузь, судові галузі, владно-розпорядча галузь, галузь культури та мистецтва, правова галузь, кримінальна сфера, музикознавство, виконавча влада, юриспруденція, галузь видавничої справи та редагування, театральна діяльність, кінематографія, сільське господарство, промисловість, адміністрація.

На основі цих асоціацій можна сформулювати психологічно реальну дефініцію: *виконавець* – 1) співак, танцюрист, музикант, актор та артист; 2) людина, яка щось виконує; 3) найманий убивця; 4) людина, яка виконує професійні обов’язки; 5) людина, яка виконує чийсь доручення / розпорядження; 6) службовець; 7) виконавець вироку / кат.

Отже, спираючись на законодавчу, наукову й психологічно реальну дефініції та на загальномовне тлумачення, спробуємо представити когнітивну дефініцію терміна *виконавець*. За словами В. Л. Іващенко, когнітивну дефініцію репрезентують лексичне / лексичні значення терміна як мовної одиниці, що є носієм імені [3, 137]. На наш погляд, така дефініція повинна об’єднувати всі аспекти розуміння досліджуваного термінопоняття, тобто містити повний його опис у всіх, досліджуваних нами, когнітивно-семасіологічних просторах, а також розуміння його пересічними носіями мови. Пропонуємо зразок такої дефініції: *виконавець* – 1) особа, яка виконує роль, співає, читає, декламує, грає на музичному інструменті, танцює чи будь-яким іншим способом виконує твори літератури, мистецтва чи твори народної творчості, циркові, естрадні, лялькові номери, пантоміми тощо; 2) музикант, що виконує музичний твір, якусь партію в опері, ансамблі, оркестрі чи хорі; 3) той, хто виконує яке-небудь завдання, здійснює що-небудь; 4) той, хто виконує музичний, літературний та інший твір або певну роль у театральній виставі, кінофільмі тощо; 5) особа, що виконує розпорядження якогось органу влади; 6) співак, танцюрист, музикант, актор та артист; 7) людина, яка щось виконує; 8) найманий убивця; 9) людина, яка виконує професійні обов’язки; 10) службовець; 11) виконавець вироку / кат.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bartmiński J. Definicja kognitywna i konotacja. [w:] Konotacja; [red. Jerzy Bartmiński]. Lublin, 1988. S. 169–183.
2. Bartmiński J. Definicja leksykograficzna a opis języka. *Słownik w opisie języka* / [podred. K. Polańskiego]. Katowice, 1984. S. 9–19.
3. Іващенко В. Л. Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецтвознавчої термінології) : монографія.. К.: Видавничий дім Дмитра Бурого, 2006. 328 с.
4. Юдін О. В. Етнолінгвістичне вивчення народної культури і проблема дефініювання. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*, 2011. Вип. 52. С. 12–24.

СПИСОК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- БФМС** – Булучевский Ю. С, Фомин В. С. Краткий музыкальный словарь для учащихся / Ю. С. Булучевский, В. С. Фомин. Л.: «Музыка», 1968. 196 с.
- ВТСУМ** – Великий тлумачний словник сучасної української мови / [з дод., допов. та CD; 250000 слів; укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. К.: Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
- ДКМС** – Должанский А. Н. Краткий музыкальный словарь / А. Н. Должанский. [изд. 3-е, пересмотр. и доп.]. Л.: Музгиз, 1959. 518 с.
- ЗУПАП** – Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про авторське право і суміжні права» : [від 11 липня 2001 р.] / Верховна Рада України : [електронний ресурс]. К. : CD-вид-во «Інфодиск», 2008.
- КМЭС** – Кельдыш Г. В. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г. В. Кельдыш]. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 672 с.

Мандич Тамара

Херсон, tamara_poet@ukr.net

МЕТАФОРИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ВОДНОГО ПОЛО В МОВЛЕННІ СПОРТИВНОГО КОМЕНТАТОРА

Онлайн-трансляції такого виду спорту, як водне поло, в Україні менш популярні за інші командні ігри. Попри це, канал «Наживо» пропонує глядачам до перегляду такі прямі ефіри в супроводі українськомовного коментаря. Концептосфера СПОРТ є продуктивним доменом-ціллю в медійному просторі, що має вербальне вираження у формі концептуальних метафор. Як зауважують дослідники, «проблема функціонування метафори в ЗМІ є однією з ключових у сучасній лінгвістиці. Метафора – це один із найпродуктивніших інструментів збагачення мови, водночас це засіб концептуалізації дійсності і формування суспільних поглядів» [7, 44].

Метою дослідження є аналіз лексичних одиниць із семантичним зрушенням, а відтак $\square$ набутим прагматичним потенціалом, що є засобом увиразнення спортивного коментаря.

Маємо підстави говорити про основні типи концептуальних метафор $\square$ антропоморфний, соціоморфний, природоморфний та артефактний. В основу першого покладено людиноцентричну проєкцію на спортивні дії, об'єкти та явища. У мовленні коментатора онлайн-трансляцій змагань із водного поло фіксуємо дієслівні метафори на позначення станів людини, що пояснюють невдачі спортсменів: *Дуже швидко пропустили два м'ячі, може, хлопці ще не проснулися* [6]; *Таке враження, що Петров просто проспав кидок 9-го номера львів'ян* [2]; *Шевченко найіст'ється сьогодні в обороні* [1]. Змістотвірними також вважаємо лексеми, що називають переосмислену побутову дію, якість чи характер якої переноситься на фізичну діяльність ватерполіста чи команди: *Кияни мають нагоду вивратити другий сет* [6]; *І Русаков таки прошиває нижній кут* [2]; *Ну, динамівці так вже сушать гру* [3]; *Ну, і буквально, як-то кажуть, з метра вколотив м'яч у ворота 7-й номер львівської команди, отримавши передачу* [4]; *І зараз маріупольці мають шанс скоротити, вірніше $\square$ розмочити рахунок* [3]. Поодинокі, але типово для спортивного дискурсу, вживають метафори із вказівкою на

людський організм та особливості його функціонування: *Зазвичай, без валідоду проходять ці матчі* [1]; *Проміж вуха він швирнув Петрову* [2] і рахунок став 12-7 [2]; елементи одягу: *Томаш Мештер намагався закинути м'яч за комірцець харківському голкіперу Борису Македонському* [6]. Варто зауважити, що останній зразок відзначається синкретичністю, оскільки може належати і до артефактного типу як частина рукотворного виробу. Так само й у випадку: *М'яч, як-то кажуть, по-зрадницьки перетнув лінію воріт* [2], де метафора здатна позначати не лише один із проявів внутрішнього світу людини, а й бути показником міжособистісної взаємодії в межах суспільства та належати до соціоморфного типу.

Соціоморфні метафори тематично охоплюють різні сфери людської життєдіяльності. Доменами-джерелами для проєкції ключових ознак на водне поло є війна, кримінал, мистецтво, взаємини тощо. Безперечне лідерство в кількісному та якісному складі посідають мілітарні метафори, що становлять основу у творенні образних та емоційно виразних спортивних коментарів. До таких належать: *Також зараз на майданчику Ентус* [2] *кращий снайпер литовців* [6]; *Два ветерани плывуть вперед* [6]; *І зараз він не залишив шансів в ближньому бою Петрову* [2]; *Просто здорово зіграв Нестор Барський* [2] *виграв дуель* [2]. Запекла боротьба на високих швидкостях і з технічною виконавською майстерністю ватерполістів асоціюється з ризикованими діями кримінального світу: *Пішла передача на стовпа* [2] *і Войтенка обікрали* [1]; *Кидаються за дев'яткою львів'ян у погоню двоє гравців* [6]. Взаємодія спортсменів-суперників знаходить своє метафоричне вираження завдяки різним соціальним статусам у реальному житті: *При передачі розвернув свого опікуна* [1]. Естетизацію спорту забезпечують метафори з мистецьким доменом-джерелом: *У Львові на басейні «СКА» розпочався останній акорд сезону 2018-2019* [4].

Як у спортивному дискурсі загалом, так і окремо у трансляціях водного поло, пасивніше розвивається природоморфний тип метафор, адже коментаторові важче представити денотати динамічної спортивної галузі в категоріях світу природи. Проте у змістовому плані вдалимими є назви хижих представників фауни для називання безкомпромісних спортсменів: *... два коршуни накинупи на Іллю Ольховика* [6]. Або відзначимо роль фізичних процесів при характеристиці тотальної переваги однієї зі сторін та максимально напруженого емоційного фону: *Тут трішки закупила вода в басейні* [2]; *8-0 ми згоріли в тій грі* [5]. Усталено середину гри коментар називає такою ж лексемою, як і географічний перетин північної та південної частин планети: *На екваторі гри на табло горять цифри 6:2* [1].

Щодо артефактних метафор поки не можна говорити про таку ж успішність творення та функціонування, як у попередніх типах. Вироби та предметні винаходи людства можуть бути доменом-джерелом для найменування специфічних спортивних прийомів, зокрема: *Парашутом через Федорка закидає м'яч Белла в сітку воріт маріупольців* [1], що описує дугоподібну траєкторію польоту м'яча над головою воротаря та подальший гол.

Отже, спортивний коментар водного поло інтегрується з усім обширом метафоричної вербалізації концептосфери СПОРТ в українськомовному медійному спортивному дискурсі. Локальність трансляцій пояснює кількісне обмеження вживання концептуальних метафор, проте їх якісне наповнення свідчить про традиційне функціонування чотирьох базових типів та можливе формування метафоричних моделей в їхніх межах. Перспективами дослідження є поповнення ілюстративного матеріалу новими зразками й аналіз їхньої зрушеної семантики та стилістичних функцій, а також порівняння з метафоричною вербалізацією інших видів спорту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Наживо. ВК «Динамо» (Львів) ВК «Маріуполь», 31.05.19 р.
2. Наживо. ВК «ЛУФК» (Львів) Збірна Харківської області, 31.05.19 р.
3. Наживо. ВК «Динамо» (Львів) ВК «Маріуполь»: 1/2 фіналу Кубка України з водного поло, 22.06.19 р.
4. Наживо. ВК «ЛУФК» (Львів) Збірна Харківської області: 1/2 фіналу Кубка України з водного поло, 22.06.19 р.
5. Наживо. Кубок України з водного поло: матч за третє місце, 23.06.19 р.
6. Наживо. Lviv mini water polo open cup 2019 (finals), 07.07.19 р.
7. Одинецька Л. В. Роль метафори в засобах масової інформації. *Актуальні проблеми теорії соціальних комунікацій : збірник наукових праць / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. Випуск VI «Журналіст, видавець і редактор: проблеми фахової діяльності». С. 44-48.*

МОВНИЙ ПОРТРЕТ МІСТА ЯК СКЛАДНИК СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ

Навчальна практика студентів є невід'ємним складником підготовки висококваліфікованих кадрів. Вона спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами за час навчання, як загальних, так і фахових компетентностей за спеціальністю. Метою навчальної практики є ознайомлення студентів зі специфікою майбутнього фаху, отримання первинних професійних умінь і навичок із загально-професійних та спеціальних дисциплін, формування компетентностей згідно з вимогами освітнього стандарту.

Програми практики повинні відповідати вимогам галузевих освітніх стандартів, професійних стандартів, урахувати специфіку спеціальності та останні досягнення науки й виробництва. Відсутність освітніх державних стандартів, зокрема програм і виробничих, і навчальних практик, зумовлює актуальність нашої студії. Мета нашої розвідки – обґрунтувати доцільність розділу «Мовний портрет міста» у програмі навчальної (соціолінгвістичної) практики.

Соціолінгвістика – одна з варіативних дисциплін навчальних планів студентів Херсонського державного університету рівня вищої освіти «бакалавр» спеціальностей 035.01. Філологія (Українська мова та література), 014.01. Середня освіта (Українська мова і література). Після вивчення цього курсу студенти проходять соціолінгвістичну практику, основна мета якої – сформувані у студентів професійні знання й уміння, навчити ідентифікувати, фіксувати й систематизувати зібраний і досліджуваний матеріал, забезпечити можливість оволодіння відповідними, зокрема соціолінгвістичними, методиками.

Серед низки завдань практики, спрямованих на досягнення визначеної мети, наведемо лише ті, що стосуються теми нашої публікації:

- актуалізація знань, отриманих під час вивчення теоретичних курсів (зокрема сучасної української літературної мови та соціолінгвістики), поповнення фондів відповідних матеріалів, оволодіння навичками каталогізації й систематизації з використанням новітніх інформаційних технологій;
- складання картотеки назв міських об'єктів (годоніми і агороніми, ергоніми, емпороніми тощо);
- фіксування та характеристика рекламних текстів як компонентів комунікації і динамічних писемних носіїв інформації.

Програма соціолінгвістичної практики містить три основні розділи: 1) анкетування з метою дослідження мовної ситуації Херсона; 2) складання картотек міських об'єктів та рекламних текстів для опису мовного портрету міста; 3) записи усного мовлення міських мешканців різних соціолінгвальних груп з метою вивчення особливостей функціонування української мови в умовах білінгвізму. Для другого розділу програми практики пропонуємо назву «Мовний портрет міста» або «Лінгвістичне портретування міста».

У вітчизняному мовознавстві питання про вивчення власних назв внутрішньоміських об'єктів не нове. Це пов'язано з тим, що ономастика як окрема галузь лінгвістики привертає увагу багатьох дослідників, оскільки власні назви містять чимало важливої наукової інформації з різних сфер людських знань. Аналіз походження певної назви передбачає ретельне вивчення джерел, що сприяє здобуттю нової інформації про історію, звичаї, традиції народу, якому належить та чи та номінація; подає нові відомості з етнографії, географії, релігієзнавства, історії, культурології тощо. Також оніми є важливим джерелом знань для фахівців із перелічених галузей.

Онімний геопростір вивчають у багатьох науках і у різних аспектах. Географи і картографи застосовують географічний аспект дослідження онімів, що полягає у визначенні впливу географічного середовища на вибір власної назви, її міграції, визначення ономастичних ареалів. У слов'янській ономастиці дослідження такої лексики здійснюють також у соціолінгвістичному аспекті: аналізують соціальні аспекти розвитку, суспільні функції в синхронії та діяхронії, механізм взаємодії власних назв як елементів мови і суспільства.

У межах ономастики виокремилася топоніміка – розділ мовознавства, що вивчає походження, значення, а також правопис географічних назв. Серед топонімів виділяються різні класи: ойконіми – назви населених місць, астоніми – назви міст, гідроніми – назви річок, дрімоніми – назви лісів, ороніми – назви гір, урбаноніми –

назви внутрішньоміських об'єктів, годоніми – назви вулиць, агороніми – назви площ, дромоніми – назви шляхів сполучення, макротопоніми – назви великих незаселених об'єктів тощо [1, 4].

Сукупність урбанонімів становить урбанонімію, яку досліджує наука урбаноніміка. Це один із сучасних і перспективних напрямів топонімічних досліджень в українській мові, яка тривалий час залишалась однією з невивчених галузей сучасної ономастики загалом, і топоніміки зокрема. Слушно зазначає А. Гріччина, що «в українській ономастиці цей клас онімів почали досліджувати лише в останні десятиліття, попри те, що урбаноніми становлять цілком чисельну групу онімного простору» [1, 4].

Урбанонім – це складник інформаційного простору міста, певна знакова система, через яку екстраполюється образ міста в різних семантичних модальностях [3, 121].

У системі урбанонімів найбільшу кількість становлять годоніми. Годоніми визначають як власні назви лінійних топографічних об'єктів урбанонімного простору (вулиць, проспектів, бульварів, провулків, набережних, проїздів). Ж. Колоїз і А. Титаренко справедливо зараховують годоніми до найбільш нестабільної частини урбанонімного простору, пояснюючи це тим, що такі об'єкти зазнають перейменування у зв'язку з історичними, політичними чи соціальними змінами в країні загалом чи в місті зокрема [4, 74].

Одним із інструментів мовної політики України є Закони «Про декомунізацію», результатом дії яких стало перейменування географічних об'єктів на всій території України, що мають безпосереднє відношення до постулат радянської влади, а також до тоталітарної системи. Не минула дія цих законів і місто Херсон, зокрема його вулиць, провулків, проспектів, площ, скверів, парків, проїздів, шосе. Усього було перейменовано 104 міських об'єкти, із них 80 вулиць, 14 провулків, 4 парки, 2 площі, 2 проїзди, 1 проспект та 1 шосе.

Ергоніми являють собою найдинамічніший лексичний пласт у системі урбанонімії, оскільки як поява таких назв, так і їхнє зникнення з карти міста перебуває в тісному зв'язку із соціально-політичними та соціокультурними трансформаціями. Цей різновид урбанонімів поряд з називанням просторових об'єктів та участю у формуванні внутрішньоміського ономастикону виступає носієм етнокультурних, соціокультурних чи навіть етноментальних значень, де здійснене закодування історії міста як соціального, історичного та географічного утворення [5, 28]. Процес іменування ділових об'єднань людей за радянських часів відбувався в жорстких політичних і соціальних межах, сучасний етап цього процесу називають «номінаційним вибухом», «ергонімним бумом».

Термін «ергонім» є не єдиний для позначення об'єднань людей, хоч і активно вживаний. Поряд з ним у термінологічному просторі лінгвістики використовують також «мікротопонім», «ктематонім», «фірмонім». Серед ергонімів дослідники виділяють такі поняття, як: ойкодомоніми – найменування, закріплені за певними будівлями, за умови обов'язкової наявності вивіски; НКП – назва комерційного підприємства; найменування ділових об'єктів; емпороніми – найменування торговельних підприємств.

Урбаноніми багатьох регіонів України поки що належать до фрагментарно і частково вивчених одиниць. Через динамічність номінаційного процесу, часті найменування й перейменування постає необхідним фіксування такого матеріалу. Цьому і сприятиме виділення у програмі навчальної (соціолінгвістичної) практики розділу «Мовний портрет міста», яким передбачено складання картотек назв міських об'єктів, а саме: годонімів (назв вулиць, провулків, проспектів, шосе) і агоронімів (назв площ); емпоронімів (назв торговельних закладів); найменувань розважальних закладів (кафе, ресторани, бари, паби, клуби тощо); ергонімів (назв підприємств, організацій, закладів).

На допомогу студенту-практиканту викладач може розробити зразки оформлення карток та рекомендувати Інтернет-ресурси, які містять перелік урбанонімів. Наприклад, розроблена нами картка з годонімом містить такі рубрики: назва (*вулиця Івана Богуна*), район (*Корабельний*), з історії назви (*колишня назва – вулиця Ілліча, перейменована у 2016 році у зв'язку з дією законів про декомунізацію*), пояснення до назви (*Іван Богун – український військовий, політичний і державний діяч, гетьман Війська Запорозького, голова козацької держави у Наддніпрянській Україні 1657-1659 рр.*).

Рекламні тексти соціально зумовлені, вони рекламують не лише товари та послуги, а й спосіб життя суспільства, його систему матеріальних, соціальних і духовних цінностей. Проте, як засвідчує практика, рекламні тексти не завжди відповідають етичним, естетичним та літературним мовним нормам. Мова

рекламного тексту потребує постійного дослідження й вивчення для того, щоб виробити своєрідну модель рекламного тексту [2, 53], яка допоможе уникнути помилок та порушень мовних норм і сприятиме виявленню засобів впливу на свідомість споживача під час створення реклами. З цією метою студенти під час проходження практики фіксують та характеризують рекламні тексти як компоненти комунікації і динамічні писемні носії інформації міста.

Мовний портрет будь-якого населеного пункту є передусім джерелом інформації про нього, він розкриває багатство історії, культури, традицій та звичаїв місцевого населення. Вивчення та аналіз сучасних назв усередині міста постає актуальним і важливим, особливо ж значущим є розгляд таких найменувань у порівняльно-історичному аспекті, тобто обробка даних про той чи інший географічний об'єкт, починаючи від часів його заснування і до сьогодення.

Матеріали навчальної (соціолінгвістичної) практики знайдуть застосування в лекційних і практичних курсах «Лінгвістичний аналіз тексту», «Соціолінгвістика», «Ономастика» тощо. Зібраний студентами матеріал може стати основою для укладання каталогів об'єктів та суб'єктів господарювання комерційної чи державної діяльності, а також матеріали практики можуть бути використані для підготовки доповіді на студентській науково-практичній конференції, для написання наукової статті, курсової та дипломної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гріччина А.В. Урбаноніміка як галузь сучасних топонімічних досліджень // Лінгвістичні дослідження. 2017. Вип. 45. С. 3-8.
2. Зирка В. В. Обращение рекламного текста в формах и жанрах // Вісник Дніпропетровського університету : Серія «Мовознавство». – Дніпропетровськ : Дніпропетровський нац. ун-т ім. О. Гончара, 2003. Вип. 8. С. 53–58.
3. Казакова С. Л. Урбанонимы в составе лексической системы языка // Проблемы теории, практики и методики перевода : Материалы II Международной научной конференции (Нижний Новгород, 13–15 апреля 2009 г.). Нижний Новгород : Нижегородский гос. лингв. ун-т, 2009. Вып. 11. С. 121–122.
4. Колоїз Ж. В., Титаренко А. А. Годоніми із глорифікаційною семантикою в урбанонімному просторі Кривого Рогу / Ж. В. Колоїз, А. А. Титаренко // Український смисл. 2015. № 2015. С. 72-82.
5. Хрушкова О.А. Структура та функційне навантаження писемних носіїв інформації сучасного міста: дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Дніпропетровськ, 2016. 249 с.

Мелконян Валентина

м. Херсон, MRevenuk@ksu.ks.ua

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ

Курс України на інтеграцію у світове співтовариство визначає основний орієнтир мовної політики держави в галузі навчання іноземним мовам – формування мовної компетенції, здатності успішно та адекватно спілкуватися іноземними мовами в різних ситуаціях міжкультурної комунікації. Необхідність навчання іноземним мовам як засобу безпосереднього і міжкультурного спілкування актуалізує соціокультурний підхід, а відтак і необхідність розвитку у студентів соціокультурної компетенції поряд з мовною та мовленнєвими компетенціями. Формування цієї компетенції здійснюється шляхом критичного аналізу автентичних англомовних текстів різних функціональних стилів. Аналіз текстів дозволяє пізнати англомовну культуру, поглянути на англомовний світ очима англійців/американців – авторів текстів, що сприятиме кращій підготовці спеціалістів. Серед навчальних матеріалів, рекомендованих програмою, є автентичні англомовні газетні та журнальні статті як письмові різновиди публіцистичного стилю. Використання публіцистичних текстів зумовлене рядом чинників. По-перше, ці тексти містять останню інформацію про політичні, економічні, соціокультурні процеси англомовного суспільства. По-друге, ці матеріали є зразком специфіки мовлення в його соціальних, вікових, професійних, територіальних і культурних характеристиках. По-третє, читання англомовних текстів має

мотивацію, оскільки в умовах відсутності іншомовного середовища, найбільш реальним видом спілкування є опосередкована міжкультурна комунікація. У зв'язку з цим зростає роль читання іноземними мовами.

Успішність формування соціокультурної компетенції при навчанні читанню забезпечується балансом фонових знань студента та автора текстів – представників різних культур. Задача викладача полягає в управлінні діяльністю студента, в навчанні розуміння і правильної інтерпретації отриманої інформації.

Лінгвістичну основу формування соціокультурної компетенції у процесі навчання читання газетно-журнальних статей можуть складати такі одиниці: 1) слова-реалії, фонові та конотативна лексика, фразеологізми; 2) афоризми та алюзії; 3) текст, його структурно-сміслові особливості.

Знання читачами структурно-сміслових особливостей текстів сприяє розумінню його змісту. Вміння орієнтуватися в структурно-смісловій організації статті полегшує прогнозування змісту статті, сприяє адекватному розумінню та пошуку необхідної інформації. Спираючись на структурно-сміслову організацію англomовних газетно-журнальних статей, студент може визначити тему і ідею тексту. Розуміння теми допоможе читачу актуалізувати фонові знання та полегшити прогнозування соціокультурних фактів, які вона може містити. Визначивши головну думку статті, студент має певне уявлення про авторську оцінку предмета комунікації, що сприятиме кращому розумінню соціокультурного аспекту змістовної інформації при читанні цілого тексту. Характерною особливістю є те, що смислові компоненти статті (тема, головна думка) виражаються в структурних частинах (заголовку, підзаголовку, вступній, основній і заключній частинах). Як показує аналіз цих матеріалів, основна інформація знаходиться на початку, а потім вона знаходить своє продовження в середині. В кінці текстів автор робить свій висновок. Екстралінгвістична інформація (фотографії, малюнки, карикатури, таблиці) ілюструє зміст статті та полегшує її сприйняття.

Величезну роль при формуванні соціокультурної компетенції грає лексичне наповнення тексту. З метою прогнозування та попередження труднощів, що можуть виникнути у студентів при оволодінні лексичними одиницями з національно-культурною семантикою, було розглянуто газетно-журнальні статті. Аналіз продемонстрував, що найбільші труднощі виникають у студентів в розумінні слів-реалій. Обсяг вживання реалій в різних мовах незначний, у французькій та англійській мовах близько 10% [1; 31], але ця група лексики має значну якісну цінність, оскільки в її семантиці найбільш повно проявляється діалектична єдність мови та культури. Оволодіння англomовними реаліями сприяє формуванню тезаурусу читача, що забезпечує міжкультурну комунікацію.

Типовою складовою словника англomовних газетно-журнальних статей є фразеологізми. Навчання студентів розпізнаванню й осмисленню соціокультурного аспекту англomовних фразеологізмів у процесі читання є головною задачею викладача. Більша частина фразеологізмів відображають національну культуру і їх неможливо перекласти без словника і пояснення вчителя, наприклад: "chalk and talk" – традиційне заняття, "the old boy" – випускник англійської приватної школи.

Другим компонентом формування лінгвістичної основи соціокультурної компетенції є розуміння та знання афоризмів (прислів'їв, приказок, крилатих слів, висловів). В журнально-газетних статтях афоризми здебільшого вживаються в заголовках для вираження експресивної та рекламної функцій [2; 52]. Розуміння смислу афоризмів розраховане на певні фонові знання носіїв мови. Алюзії, що зустрічаються в цих статтях тісно пов'язані з соціальним, культурним минулим і теперішнім життям англomовного суспільства. Ігнорування читачем алюзій зводить процес читання тексту лише до сприйняття експліцитної інформації. Адекватне розуміння алюзій, як й афоризмів, залежить від наявності у них необхідного мінімуму фонових знань.

Розпізнавання та розуміння при читанні англomовних газетно-журнальних статей становить значні труднощі для студентів. Для здійснення міжкультурної комунікації між читачем і автором англomовного тексту необхідно навчити реципієнта розпізнавати в тексті мовні одиниці з національно-культурною семантикою, адекватно розуміти марковані одиниці, встановлювати зв'язки цих мовних одиниць з іншими словами, прогнозувати лексичне наповнення тексту за предметом повідомлення. Відповідно до особливостей знань, навичок та вмінь всю роботу з формування соціокультурної компетенції можна поділити на деякі етапи: попередній, орієнтовний, аналізуючий, інтерпретуючий. На першому етапі студенти знайомляться з характеристиками статей, їх структурою за допомогою коментаря, підказок. Крім того, студенти можуть виконувати вправи на

подолання лексичних труднощів: заповнення пропусків в реченнях, співвіднесення слів-реалій, фразеологізмів з відповідними значеннями, відповіді на запитання, заповнення таблиць. Другий етап передбачає використання таких завдань як «знайдіть, де в тексті є інформація про ...». Головним видом діяльності виступає читання фрагментів статей з метою знаходження відповідей на запитання, лексичних та текстових маркерів соціальної оцінки, розуміння соціокультурної інформації. Останній етап направлений на самостійну діяльність студентів, на вміння використовувати отриману інформацію, порівнювати її зі знаннями про свою країну.

Отже, представляється, що подібна методика навчання читання газетно-журнальних статей може сприяти розумінню англокультурної системи цінностей та оцінок, менталітету народу, а відтак і формуванню соціокультурної компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Полякова Н.И. Отбор и организация лексики для чтения оригинальной педагогической литературы на английском языке с позиций страноведческого подхода: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 1990. 223 с.
2. Струмила Л.П. Обучение иностранных студентов лингвострановедческому компоненту чтения газет: дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Л., 1989. 301 с.

Мироненко Оксана

м. Херсон, mirok130581@gmail.com

ЗНАЧЕННЯ ОКАЗІОНАЛЬНИХ ПРИСЛІВНИКІВ У ПАРАДИГМІ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ

У контексті сучасних лінгвістичних розвідок okazіonalіzmi як феномен мовно-мовленнєвих інновацій української мови досліджувалися загалом із лексичного, словотвірного та стилістично аспектів такими вченими: Ж. Колоїз, Д. Мазурик, Л. Мацько, О. Стишовим, Л. Струганець та іншими.

Метою нашої статті є аналіз okazіonalіzmi прислівників у парадигмі мовної картини світу. Кожна людина створює та передає власну мовну картину світу, яка відображає складну організацію об'єктивного та суб'єктивного, формального та змістового, експліцитного та імпліцитного, раціонального та емоційного.

Досліджуючи okazіonalіzmi, М. Пентиліук розглядає їх як стилістично-функціональні одиниці, які «створяться письменниками із стилістичною метою і вживаються в художніх творах» [5, 30-31].

Т. Юрченко у своєму науковому доробку характеризує okazіonalіzmi як «нове на певний час функціонування слово або стійке сполучення слів (нове за значенням і за формою, або тільки за значенням, або тільки за формою), створене за словотвірними законами цієї мови або з порушенням законів емпіричної продуктивності, яке відповідає потребам спілкування і ускладнене експресивно-оцінним значенням» [9, 4].

Досліджуючи okazіonalіzmi, О. Косович стверджує, що «okazіonalіzmi відрізняється від звичайного ("канонічного") слова своєю мовленнєвою належністю, структурною невідповідністю словотвірній системі, ненормативністю, функціональною одноразовістю, нездатністю до контекстоутворення, невідтворюваністю, експресивністю, утворюваністю, необов'язковістю, або номінативною факультативністю, непередбачувальністю як в лексичному, так і в словотвірному плані, синхронно-діахронною дифузійністю, індивідуальною належністю» [2, 162-163].

Аналізуючи okazіonalіzmi, слід розрізняти – *лексичні*, що виокремлюються новою формою та значенням, та *семантичні*, у яких новим є тільки план змісту. Наприклад, у художньому творі: *Стежок невіддзя стомлено, кульгаво, Спиряючись на контури дерев, Іде у даль. На заході заграва Журливий ліс **гранатово** бере* (К. Міщук). Лексично okazіonalіzmi прислівник способу дії *гранатово*, який утворився від лексики *гранатовий*, що тлумачиться як: *гранатовий*¹ – “1. Прикм. до гранат¹. 2. Темно-червоний” [4, II, 156], а *гранатовий*² – “1. Прикм. до гранат²; // Зроблений з гранату, прикрашений гранатами” [4, II, 157], де слово *гранат*¹ виражає значення – “1. Плодове дерево або кущ, що росте в місцях з теплим кліматом. 2. Яскраво-червоні квіти цієї рослини. 3. Круглий плід цієї рослини з товстою шкірою, наповнений насінням, яке оточене соковитим кисло-солодким їстівним м'якушем червоного кольору різних відтінків” [4, II, 156], а *гранат*² –

“самоцвіт, напівдорогоцінне каміння найчастіше червоного або бурого кольору” [4, II, 156], у фактичному матеріалі набув значення: “темно-червоно, буро”.

У лексично okazіональних прислівниках інколи нелегко визначити позитивну чи негативну оцінку, оскільки їх забарвлення досить стримане, наприклад: *Свище зоряна грім-хуртовина, Віща зоряна, зірна мить. Ім'я блоківське Валентина Так по-блоківськи в небі дзвенить* (І. Драч). Досить часто смислові відношення між похідним дериватом та його формальним мотиватором розкриваються завдяки додатковій підтекстовій констатації, установленій в дериваційній базі. Так, оцінно-конотативний прислівник способу дії *по-блоківськи* (“символічно, знаково”) сприймається як похідний від власної назви *О.Блок*, прізвища письменника, який належав до представників художнього напрямку – символізму, що характеризується використанням символів та знаків для вираження незбагненої суті життєвих явищ і потаємних або навіть містичних особистих уявлень. – *А я тебе здалека упізнав, ти ж аніскілочку не зм... - і враз язик у петлю скрутило: на засяг руки перед ним чоловіча пенсійного віку з присмученими очима, обоснованими з довкіль густою сіткою зморщок, які кричма кричали про те, що на життєвій дорозі не лише перемоги* (З.Легкий). У комунікативній ситуації віддієслівний okazіональний конотативний прислівник способу дії *кричма* разом з спільнокоренневим емотивним дієсловом *кричали* набуває нових семантичних варіацій: “виразно, промовисто, яскраво” свідчать зморшки про життєві негаразди людини. *Мружиться ще обрій сонцеоко. Спалахи далеких блискавиць. Славно заблукати ненароком В світі скирт, озер, ялиць, лисиць...* (В.Гуменюк). Оцінно-конотативний прислівник способу дії *сонцеоко*, де перша частина *сонце-* асоціюється з світлом, теплом, що випромінює це небесне світило, а друга – *око* – з органом зору, за допомогою якого можна розгледіти оточуючий світ, у контекстній ситуації набуває меліоративного відтінку, вказуючи на те, як “яскраво, лагідно та ніжно, даруючи останні відблиски сонця” виявляє себе природа. *А про тутешність. В ній – чуттів осадки І доленьки моєї сива нить. Тут вчився радість виглядати нізвідки, Нізкимно прикрість поспішав ділить* (М.Федунець). Оцінно-конотативний прислівник способу дії *нізкимно* через асоціативні зміщення, надаючи контексту емотивно-образного забарвлення, вказує на те, як “самотою, наодинці, сам на сам” суб'єкт переживав свої негаразди.

Семантично okazіональні прислівники у прозових і ліричних текстах набувають яскраво вираженого емоційно-експресивного забарвлення, наприклад: *Посеред улоговини стояла дерев'яна хатина – навприсядки, згорблена, по коліна вросла у жовто-зелений мох. Неподалік неї, щуплячись чи то од холоду, чи від навколишнього безгоміння, стояли один від одного два дерева* (Д.Кешеля). СУМ слово *навприсядки* визначає як “присівши, викидати то одну, то другу ногу (у танці)” [4, V, 41]. Але, пройшовши процес семантичної трансформації, у контекстній ситуації конотативний прислівник *навприсядки* через асоціативні згущення набуває емотивно-образного звучання, вказуючи на те, як “привалено, нахилившись до чогось” стояла хата.

У публіцистичному стилі семантично okazіональні прислівники, репрезентуючи нову увиразнено-оцінну семантику, надають тексту відповідного прагматизма, наприклад: *На малій батьківщині депутата, у селищі Турбів, лікарня міститься у приміщенні, зведеному ще... 1912 року, а рентген-кабінет “тимчасово” уже 20 років тулиться в... гаражі. Колектив лікарні обслуговує майже 20 тисяч населення, зокрема, з навколишніх сіл* [Голос України, 6.03.2008]. У СУМі лексема *тимчасово* тлумачиться як – “присл. до тимчасовий” [4, X, 113], а *тимчасовий* – “Який триває, існує або діє протягом деякого часу; протилежне постійний. // Непостійний, минулий, скороминулий” [4, X, 113]. У наведеному тексті адвербіатив набуває іронічного вираження: “нетимчасово, протягом тривалого періоду”, тобто “уже 20 років тулиться в... гаражі” рентген-кабінет.

Отже, проаналізувавши лексично та семантично okazіональні прислівники можна зазначити, що їх семантичний потенціал розкривається завдяки контекстній ситуації, незвичній сполучуваності, асоціативним реакціям тощо. Лексично та семантично okazіональні прислівники допомагають створювати нові картини мовного світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єрмоленко С.Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С.Я. Єрмоленко. - Київ: Либідь, 2001. 224 с.

2. Косович О.В. Прагматика okazіональних одиниць у сучасній французькій мові. *Мова і культура*. Київ: Видавничий Дім Д.Бурого, 2004. Вип.7. Т. VI. С.160-166.
3. Мацько Л.І., Мацько О.М., Сидоренко О.М. Стилїстика української мови. Київ: Вища школа, 2003. 262с.
4. Словник української мови: в 11т. / гол. ред. Білодід І.К. Київ: Наукова думка, 1970-1980.
5. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія / за ред. Пентиліук М.І. Херсон: ХДПУ, 1998. 66с.
6. Турчак О. Оказіоналізми як об'єкт лінгвістичного дослідження. *Українська мова*. 2004. № 2. С. 47-55.
7. Українська мова. Енциклопедія / редкол.: Русанівський В.М., Тараненко О.О., Зяблюк М.П. та ін. 3-тє вид., зі змінами і доп. Київ: Вид-во "Укр. енцикл." ім. М.П. Бажана, 2007. 856с.
8. Шкуратяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: навчальний посібник. Київ: Література, 2000. 688 с.
9. Юрченко Т.Г. Оказіоналізми у творчості Павла Загребельного: структурно-семантичний і стилістичний аспекти: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10. 02.01 / НАНУ, Ін-т української мови. Київ, 2003. 19с.

Міщанинець Валерія,

м. Миколаїв, meshchaninets97@gmail.com

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ

На сучасному етапі розвитку освіти та науки увага вчених зосереджується на проблемах діагностики та корекції різних психічних розладів у дітей, у тому числі й аутизму. У роботах українських учених (Багрій Я.Т., Марценківський І.А., Островська К.О., Романчук О.І., Смоляр Г.Г., Тарасун В.В., Хворова Г.М., Чуприков А.П., Шульженко Д.І. та ін.) зазначається, що аутизм позначається на усіх рівнях психічної організації. При цьому на сьогодні немає загальноприйнятих теорико-методологічних підстав стосовно вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки у разі аутизму, а також – взаємозв'язку між ними.

Т.В. Скрипник звертає увагу на поліетіологію та поліозологію синдрому, в тому числі твердження, що за різних форм поведінкової, біологічної чи когнітивної дефіцитарності сам тип порушення психічного розвитку при дитячому аутизмі має особливий характер[6].

Поняття **аутизм** (від грец. Autos– сам) було введено в 1912 році Е.Блейлером, як особливий вид мислення, регульований емоційними потребами людини, що не залежить від реальної дійсності [1, 15].

За час вивчення клініки раннього дитячого аутизму науковці представили дослідження та узагальнення клінічних проявів та психологічних особливостей дітей з раннім дитячим аутизмом. Однією з актуальних проблем при цьому залишається формування соціально-побутових навичок у дітей з аутизмом та аутистичним спектром порушень. Не викликає сумнівів актуальність дослідження стану соціально-побутових навичок, оскільки їх формування є необхідним напрямком адаптації до життя дитини з особливими освітніми потребами,

Для аутичних дітей формування навичок самообслуговування і побутової поведінки є надзвичайно складною проблемою. Складність формування зазначених умінь і навичок пов'язується, в першу чергу, з повною відсутністю контакту дитини з оточуючим суспільним середовищем, труднощами довільного зосередження, страхами. Аутична дитина за певних умов може навчитися виконувати досить складну дію самостійно, але вкрай рідко виходить у неї за наслідуванням[5, 26]. Науковці (Грінспен С., Уїдер С.) підкреслюють, що дітям-аутистам важко опанувати культурно-гігієнічні навички, навички самообслуговування, що призводить до уповільнення процесу соціалізації [2, 52].

Якщо не відбувається своєчасне формування соціально-побутових навичок у дитини-аутиста, то значно зростає складність завдань, що виникають перед педагогами та психологами в подальшому при організації корекційної роботи. Формування відповідних навичок складає цілий напрям роботи спеціалістів та батьків, в основі якого лежать спеціальні методики, які враховують індивідуальні можливості дитини та орієнтуються на зону її найближчого розвитку. Несформованість або спотвореність соціально-побутових навичок закріплюються у стереотипії, характерній для цієї категорії дітей.

На відміну від дітей з нормотиповим розвитком, аутична дитина не здатна до безпосереднього опанування способами взаємодії з довкіллям, тому їй треба вчити усьому: спілкуватися, грати, учитися, піклуватися про себе тощо [6].

На думку В.В.Лебединського, для дітей з раннім дитячим аутизмом перехід від мимовільних дій до довільних є складною процедурою. Виконання довільних дій пов'язано з наростанням афективної напруги, яка знаходить вихід на моторних шляхах у вигляді хаотичних рухів. Якщо момент довільності зникає, то дії рух може виконуватися без труднощів. З огляду на зазначені причини, дії, що вимагають спеціального навчання – формуються із запізненням, а в важких випадках взагалі є недоступними для дитини [4, 47].

Для визначення змісту індивідуальної корекційної роботи з соціально-побутової адаптації аутичної дитини обстежується рівень володіння нею культурно-гігієнічними навичками: догляд за собою (вміння вмиватися, мити руки, чистити зуби тощо); вміння самостійно їсти, пити, користуватися столовими приборами, вміння користуватися туалетом; вміння одягати і знімати предмети одягу, взуття, розстібати і застібати ґудзики, блискавки; вміння піклуватися про свої речі: обережно складати, вішати в шафу, чистити одяг.

Як відзначають І. В. Ковалець та Т. Л. Лещинська, при обстеженні аутичних дітей майже у кожного з них виявляється повна безпорадність у самообслуговуванні та низьке володіння культурно-гігієнічними навичками (або повна їх відсутність). Наявні у дитини стереотипи представляють рівень її соціалізації (контакт із середовищем), який вона освоїла. При цьому самостійне оволодіння дитиною соціально-побутовими навичками буває пов'язано з конкретною ситуацією, а перенесення сформованого досвіду в інші ситуації вкрай утруднено. Збагачення корисних дій запасом стереотипів дитини, їх перетворення з випадкового набору в систему зв'язків з навколишнім середовищем – це найбільш ефективний шлях на початкових етапах соціальної адаптації таких дітей. Щоб забезпечити формування гнучкої системи стереотипної взаємодії з навколишнім світом, необхідний ранній початок корекційного навчання дитини з проявами аутизму. В результаті такої роботи вона навчається обслуговувати себе, виконувати доручення і нескладні види праці, спілкуватися з іншими людьми [3, 32].

Т. В. Скрипник констатує, що в процесі навчання дитини певним навичкам інколи один з педагогів активізує її увагу й емоційно формулює завдання (або розпочинає якусь гру), а другий допомагає дитині виконувати потрібні рухи. У процесі надання допомоги надзвичайно важливо поступово знижувати її інтенсивність, коли педагог надає напрям руху, активізуючи саму дитину, що сприяє розвитку самостійності і впевненості дитини у собі.

Для здійснення програми розвитку аутичних дітей важливо притримуватися виконання правил (за І.М. Морозовою): 1) сталість – безперервність навчання, яка залежить від дорослих (педагогів і батьків аутичних дітей), від їх відповідальності, наполегливості, волі та бажання допомогти дитині; 2) послідовність – побудова від простого до складного в усьому: від команд-прохань, спрямованих на виконання невеликих цілеспрямованих рухів, до інструкцій на складні дії; 3) поступовість, що вимагає терпіння й розуміння того, що в розвитку дитини є періоди прогресу та регресу. Для того, щоб чітко знати, що дитина в навчанні йде вперед, треба ці успіхи бачити, відзначати їх, записувати, не розраховувати на дуже швидкий прогрес; 4) порядок як певні закономірності щодо організаційних складників занять: часу, місця, символами-маркерами початку/кінця заняття тощо. 5) покроковість. Дитині треба сказати, що конкретно вона має зробити; показати, як це зробити; виконати разом ту дію, якої її навчають, зробити її разом з дитиною. Покроковість полягає також у тому, що кожну дію, навичку, якій треба навчити, також розбиваємо на кроки; 6) заохочення, якими можуть бути посмішка, обійми, погладження по спинці, словесна похвала, ласощі, улюблені види занять. При цьому дитина має відчувати не демонстративні, а щирі почуття педагога [6, 268].

Таким чином, оволодіння дітьми з аутизмом навичками самообслуговування в побуті є значущим кроком на шляху до незалежності, що потребує детальних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веденина М. Ю. Використання поведінкової терапії аутичних дітей для формування навичок побутової адаптації / М. Ю. Веденина, О. Н. Окунева // Дефектологія. 2015 № 3. 160 с.

2. Грінспен С., Уідер С. На ти з аутизмом: використання методики Floortime для розвитку відносин, спілкування і мислення. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
3. Ковалець І. В. Програма роботи з дітьми з проявами раннього дитячого аутизму. 1998. 32 с.
4. Лебединський В.В. Порушення психічного розвитку в дитячому віці. М.: Академія, 2008. 140 с.
5. Нікольська О.С. Дитина з аутизмом. Шляхи допомоги. М.: Теревинф, 1997. 171 с.
6. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. К.: Фенікс, 2010. 320 с.

Міщенко Оксана

м. Київ, mkxenja1810@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Згідно з метою Нової української школи акцентує процесу засвоєння учнями змісту програмового літературного матеріалу варто дещо зміщувати з предметних на життєві. Тільки тоді, коли учнівство усвідомлює навіщо їм потрібні знання з української літератури й де вони їх зможуть застосувати, значно зростає читацька активність та пізнавальний інтерес до предмету.

У процесі створення компетентісно орієнтованих завдань необхідно передбачити, який досвід отримає учень у результаті їх виконання. Наприклад, підготовку до літературознавчого аналізу художнього твору варто спрямувати не лише на засвоєння учнями необхідних для його виконання теоретичних знань та вироблення практичних умінь, а й навчити їх самостійно керувати дослідницькою діяльністю:

- визначати мету, завдання;
- розробляти план;
- оцінювати досягнення та недоліки;
- рефлексувати й визначати причини невдач чи вказувати на сильні сторони, які сприяли успішному виконанню завдання;
- вносити необхідні корективи;
- робити висновки та узагальнення.

Пізнавальна самостійність у процесі дослідження літературного матеріалу виробляє здатність організовувати власну діяльність. Як наслідок, учні працюють не лише з предметним матеріалом, а й вчаться самоорганізації. Ці здібності школярі зможуть практично реалізувати для вирішення якісних пізнавальних завдань на уроках літератури (наприклад, під час аналізу самостійно прочитаного твору), так і знайдуть їм застосування в життєвих ситуаціях чи в подальшій професійній діяльності.

Компетентісно орієнтовані завдання повинні врахувати усі складники:

- 1) знаннєвий;
- 2) діяльнісний;
- 3) ціннісний.

Навчальні цілі уроків української літератури в когнітивній сфері передбачають засвоєння таких знань:

- теоретичних понять (наприклад, сюжет, композиція, позасюжетні елементи, експозиція, кульмінація, розв'язка тощо);
- тексту твору (як-от, завдання до вивчення роману П. Куліша «Чорна рада»: «Хто виступає в романі охоронцем козацьких звичаїв, традицій та законів?», «У якому році відбуваються події в творі?», «Хто ділив гетьманську булаву?» тощо);
- принципів організації художнього матеріалу (наприклад, «Яким елементом сюжету є зображення історичної епохи, у якій відбуватимуться події твору, знайомство з головними героями роману?»);
- підходів до сприйняття й аналізу творів (наприклад, «Визначте новаторство П. Куліша», «Поясніть центральний конфлікт роману П. Куліша «Чорна рада» тощо);

— способів декодування прихованих смислів, міркувань автора (наприклад, «Чому рада «чорна» і де відбувається?», «Що є наскрізним композиційним прийомом у романі «Чорна рада?») тощо.

Компетентнісно орієнтовані завдання на уроках української літератури повинні інтегрувати реалізацію знаннєвого компонента та формування світоглядних орієнтирів. Як результат, школярі повинні отримати не лише теоретичні знання та аналітичні вміння, а й навички особистісного розвитку (наприклад, «Зазначте, що здобуває й що втрачає головний герой роману В. Підмогильного «Місто» Степан Радченко на шляху досягнення власної мети»).

Перш ніж сформулювати запитання, доцільно визначитися з метою перевірки. Наприклад, запитання «Які історичні події змальовано в романі «Чорна рада» П. Куліша?» передбачає лише відтворення змісту твору, тому перевірятиметься лише один з трьох складників предметної компетентності – знаннєвий. У процесі підготовки відповіді на запитання «Чи можливо було б уникнути соціального розладу? Як би це вплинуло на подальший розвиток історичних подій (за романом «Чорна рада» П. Куліша)?» учень має пригадати й відтворити зміст твору; проаналізувати причини й наслідки описаних подій; дібрати приклади з власного життя або історії, які підтверджують перспективність злагожденості, братерства й рівноправності. Учні можуть доповнювати відповіді однокласників, наводити власні приклади.

У процесі роботи доцільно створювати проблемні ситуації та організувати читацькі дебати. Такий метод розвиває критичне мислення, здатність усвідомлювати відповідальність за прийняті рішення. Завдання, які мають особистісне спрямування, сприяють формуванню індивідуальних якостей учнівства, надають можливість отримати позитивні враження від читання художнього твору.

Сучасний учитель повинен так організувати урок літератури, щоб забезпечити процес осмисленого навчання, яке дозволить поєднати перевірку знань з ціннісною й діяльнісною складовою. Наприклад, запитання «Вкажіть, хто назвав роман П. Куліша «Чорна рада» найкращим твором історичної прози в українській літературі» передбачає лише відтворення вивченого матеріалу, а завдання «Підготуйте артбук «Роман П. Куліша «Чорна рада» – найкращий твір історичної прози в українській літературі» актуалізує пізнавальну активність учнів, сприяє досягненню очікуваних результатів діяльнісного навчання. Завдання другого типу у своєму змісті обов'язково повинні вміщувати мотивацію, чітке формулювання, необхідну додаткову інформацію для його виконання, критерії оцінювання, форма презентації результатів.

Компетентнісно орієнтовані завдання здатні забезпечити управління освітнім процесом та встановити зворотній зв'язок між учителем та учнем. Для перевірки рівня сформованості предметної компетентності учнів на уроках української літератури доцільно запропонувати завдання, які спрямовані на оцінювання умінь учнів застосовувати теоретичні знання у процесі аналізу художніх творів, асоціювати художню дійсність з власною життєдіяльністю, навчитись формулювати оцінні судження щодо концептуальних смислів літературних творів.

Методичний апарат вчителя української літератури повинен уміщувати такі завдання:

- 1) для формування й визначення рівня розвитку предметної компетентності учнів.
- 2) визначення рівня розвитку предметної компетентності учнів.

Окрім того, завдання можуть бути розроблені для індивідуального та фронтального опитування, усні (основні і додаткові) й письмові (тестування, літературний диктант, твір тощо), відкритої й закритої форми.

Отже, упровадження компетентнісного підходу на уроках української літератури передбачає розробку та застосування в освітньому процесі компетентнісно зорієнтованих завдань, що є важливим фактором забезпечення якості шкільної літературної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі: метод. посібник / О. І. Глобін, М. І. Бурда, Д. В. Васильєва, В. В. Волошена, О. П. Вашуленко, Н. Д. Мацько, Т. М. Хмара. Київ: Педагогічна думка, 2015. 245 с.
2. Компетентнісно-орієнтовані завдання до уроків природничих дисциплін: Збірник матеріалів. Рівне: НМЦ ПТО, 2017. 46 с.

3. Яценко Т. О. Компетентнісний підхід як основа модернізації шкільної літературної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2 (1). С. 156-165.

Мхитарян Ольга

м. Миколаїв, olgamhitaryan05@gmail.com

КОМПЕТЕНТІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У контексті реформування вітчизняної освітньої системи процесуальні аспекти ефективного навчання літератури розв'язуються на основі компетентнісного підходу, спрямованого на формування нового покоління особистостей із високою гуманітарною культурою й громадянською відповідальністю, здатних до конкурентоспроможного функціонування в умовах сучасного багатофакторного інформаційно й комунікаційно насиченого простору. Особливо ця проблема загострюється на сучасному етапі розбудови Нової української школи, першочерговим завданням якої визначається пошук навчального змісту та методик, спрямованих на формування в учнів десяти ключових компетентностей, окремі з яких ними набуваються передусім під час навчання літератури.

Важливість формування компетентного читача засвідчують окреслені дослідниками складники літературної компетентності – мотиваційний, емоційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, комунікативний, соціокультурний [1], що на діяльнісній основі забезпечують самостійне цілісне сприймання художнього тексту, поглиблюють читацькі інтереси кожного з учнів, сприяють активному й творчому застосуванню вмінь та утворенню ціннісних особистісних надбань. Попри очевидну справедливість означеної вимоги сучасності, шкільна практика досі не має єдиної теоретичної концепції компетентісно зорієнтованої літературної освіти та зазнає певних проблем від нечіткості в терміносистемі цієї педагогічної інновації.

Специфіку формування читацької компетентності учнів окреслено О. Ісаєвою, Л. Мірошніченко, Л. Назаренко, С. Паламар, А. Ситченком, А. Фасолею, Л. Фурсовою, В. Шуляром, Т. Яценко, у працях яких уточнено категоріальний апарат проблеми, структуру поняття та методичні умови його реалізації. Однак досі немає системного дослідження педагогічних умов і шляхів формування читацької компетентності учнів в умовах модернізації літературної освіти, що призводить до пізнавальних труднощів школярів та позбавляє вчителя конкретних методичних рекомендацій щодо специфіки цієї роботи.

Метою дослідження є визначення провідних факторів оптимального навчання літератури для ефективного формування читацької компетентності школярів.

Зважаючи на дискусійний характер трактування сутності компетенцій і компетентностей як результативних ознак компетентнісного підходу, передусім уточнимо зміст цих дефініцій та взаємозв'язки між ними. Дотримуємося позиції науковців [2], відповідно до якої *компетенція* співвідноситься з характеристиками, набутими учнем у процесі вивчення окремого навчального предмета (предметна компетенція), а *компетентність* – з метахарактеристиками, що складають ключову компетентність. Компетентісна освіта спрямовується на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані *ключова* (базова), *загальнопредметна* і *предметна* (галузева) компетентності, тому *читацьку компетенцію* пояснюємо як відчужену від суб'єкта соціальну норму до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в сфері читацької діяльності. Натомість *читацькою компетентністю* називаємо набуту в процесі навчання літератури інтегровану здатність школяра, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які цілісно реалізуються в процесі практики.

Обґрунтовуючи умови ефективного формування читацької компетентності учнів пропонуємо зосередитися на головному в навчанні літератури – урахуванні особливостей мистецтва слова. Це виявляється передусім у тому, що в процесі осмислення прочитаного особистість на основі своїх духовних надбань веде діалог не лише з епохою, культурою, автором, твором, а й із позатекстовим полем: «...робота з текстом

поєднується з дослідженням, творенням думки, вигадуванням, уявленням, динамікою, грою, наслідуванням, використанням нових засобів», що відкриває панораму можливостей у набутті ЛК читачем [1, 17–18]. Відповідно провідними літературознавчими принципами формування читацької компетентності, за Л. Назаренко, можна визначити принципи взаємодії думки й почуття та контекстності, а основними видами діяльності учнів – читання художніх творів, дослідно-практичну діяльність із додатковими джерелами, інтерпретування прочитаного, створення літературно-інформатичного продукту, що передбачають єдність таких компетенцій: читацької, інтерпретаційної, літературознавчої, інформаційної, бібліотечно-бібліографічної, мистецької.

Оскільки обсяги предметної компетентності визначаються вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів певного класу, визначимо особливості методичного інструментарію компетентісно зорієнтованої літературної освіти в основній та старшій школі. Поділяючи думку Т. Яценко, пріоритетними методами розвитку читацької компетентності учнів основної школи назвемо репродуктивно-творчий та дослідницький, що сприяють розвитку логічного мислення підлітків, формуванню вміння аргументувати власні судження про вчинки героїв художнього твору та його ідейно-естетичне значення [3, 261]. До ефективних видів навчальної діяльності на уроках літератури віднесемо: інтригуючий початок уроку, репродуктивну та евристичну бесіду, шкільну лекцію з елементами бесіди, прийом коментованого читання художнього твору в особах або інсценізацію його уривків, складання усної та письмової простої або порівняльної характеристики героїв твору, зіставлення прототипу й художнього образу, порівняння літературного твору з його інтерпретацією в інших видах мистецтва. Крім того, одним зі шляхів формування читацької компетентності є методично правильно організована позакласна та позашкільна робота (бібліотечні уроки, літературні екскурсії, літературно-мистецькі заходи тощо).

Із огляду на профілізацію навчання в старшій школі розглянемо раціональні методи, прийоми і форми організації навчальної діяльності учнів у профільних класах, де навчання літератури спрямовується на розгорнуте, ґрунтовне, усвідомлене досягнення програмових знань та визначається високим рівнем сформованості предметної компетентності старшокласників. Специфіка поглибленого вивчення предмета дає змогу вказати шкільну лекцію (оглядову, з елементами евристичної бесіди), дискусію, диспут, семінари, самостійну аналітичну роботу учнів у процесі опрацювання художнього твору (аналіз та інтерпретацію тексту, розгляд літературно-критичних статей, епістолярію митців тощо), навчальні проекти з мультимедійними презентаціями, науково-дослідницьку роботу в МАН як найбільш оптимальні для розвитку ключових і предметної компетентності старшокласників, виховання особистості інноваційного типу мислення та культури.

Таким чином, основними факторами розроблення словесником оптимальних навчальних моделей формування читацької компетентності учнів є: 1) усвідомлення суті компетентісного навчання літератури; 2) урахування особливостей мистецтва слова; 3) глибокі знання закономірностей вивчення літератури учнями певного вікового періоду; 4) засвоєння широкої палітри раціональних форм, методів і прийомів, засобів організації навчальної діяльності учнів та педагогічна майстерність їх використання в навчально-виховному процесі на уроках літератури та в позакласній і позашкільній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Назаренко Л. А. Формування предметної літературної компетентності старшокласників засобами інформаційно-комунікаційних технологій: ... дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Миколаїв. нац. ун-т. Миколаїв, 2015. 304 с.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія. Київ: Богданова А. М., 2009. 404 с.
3. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття): монографія. Київ: Педагогічна думка, 2016. 360 с.

**Нагрибельна Інна,
Сугейко Любов,
Мельничук Юлія,**

м.Херсон, petrenko@ksu.ks.ua

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДУЛЯ «НАВЧАННЯ ГРАМОТИ»

Прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір потребує кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах. Необхідність формування професійних компетентностей педагогічних працівників, що відповідають стрімкому розвитку техніки та технологій у світі, вимагає пошуку нових підходів до необхідності оновлення змісту освіти, пошуку нових форм, методів і технологій навчання «впродовж всього життя». Застосування дистанційного навчання у системі післядипломної освіти надають значні можливості для реалізації таких змін [2].

На основі науково-педагогічного аналізу проблеми дослідження у зарубіжних (А.А. Андреев, Дж. Андерсон, Ст. Віллер, Т. Едвард, Р. Клінг, Д. Парриш, Р. Філіпс, Н. Хара, А.В. Хуторський та ін.) та вітчизняних (В.Ю. Биков, Р.С. Гуревич, К.В. Корсак, М.І. Михальченко, В.В. Олійник, П.М. Таланчук, О.В. Третьяк) працях визначено, що дистанційне навчання є окремою формою здобуття освіти, поряд з очною та заочною.

У межах дослідження проблеми дистанційного навчання майбутніх учителів початкової школи в контексті лінгводидактичної освіти було розроблено методику підготовки й проведення експериментально-дослідної роботи. З цією метою експериментальною базою було обрано педагогічний факультет Херсонського державного університету, учасниками експерименту стали студенти четвертого курсу спеціальності «Початкова освіта» (усього 43 особи). Контрольною групою обрано 401 групу (21 студент), а експериментальною – 441 групу (22 студенти).

Провідним методом було обрано педагогічний експеримент, що складався з трьох етапів: констатувального, формувального, узагальнювально-контрольного.

Завданням педагогічного експерименту було формування лінгводидактичної компетентності студентів шляхом виконання різних видів вправ навчального, проблемного, пошукового, дослідного характеру під час вивчення курсу «Методика навчання української мови» (у початковій школі).

Проаналізуємо результати виконання деяких завдань студентами на формувальному етапі експерименту.

Перше завдання ставило за мету опрацювання теоретичного матеріалу не тільки за підручником «Методика навчання української мови в початковій школі», а й за іншими джерелами. Як свідчить аналіз виконаного завдання, переважна більшість студентів опрацювало лише підручники (78%), а решта студентів опрацювало матеріали з інтернету, навчальні посібники (22%).

В укладанні бібліографії актуальної джерельної бази до теми «Інновації у технології навчання грамоти», «Розвиток культури мовлення під час навчання грамоти у 1 класі» (друге завдання) студенти опрацювали періодичні видання, інтернет-джерела, підручники і посібники, переглянули матеріали вебінарів, що свідчить про зацікавленість їх у представлених темах і дає можливість скористатися при нагоді джерельною базою.

Наступне завдання мало на меті ознайомити студентів із підручниками та посібниками з навчання грамоти Нової української школи та зробити їх порівняльний аналіз. Студенти опрацювали навчальну літературу, зокрема:

Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред.. Бібік Н.М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плєяди», 2017. 206 с.;

Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1-2 класи. К.: ТД «ОСВІТА – ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

Вашуленко М.С. Українська мова. Буквар: підруч. для 1 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч.1 / М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. – 112 с. : іл.

Пономарьова К. І. Українська мова. Буквар. Підручник для учнів першого класу ЗЗСО (у 2-х частинах). // К. І. Пономарьова. – К.: УОВЦ «Оріон», 2018. – 112 с. : іл.

Наумчук В. І., Наумчук М. М. Українська мова. Буквар. Підручник для 1 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч.1 // В. І. Наумчук, М. М. Наумчук. Тернопіль: Астон, 2018. 112 с. : іл.

Студенти зазначають, що ці підручники рекомендовані Міністерством освіти і науки України до навчання у закладах загальної середньої освіти. Матеріал букварів розміщений за періодами навчання грамоти і дає можливість розв'язувати основні програмні завдання. Відзначено, що формуванню уявлень про основні одиниці мови – речення, слово, склад, звук допомагає система умовних позначень, що має на меті продуктивно організовувати роботу над розвитком фонематичного слуху учнів, звуковим аналізом і синтезом слів. Для розвитку мовлення подані сюжетні, предметні, ситуативні малюнки. Ілюстративний матеріал сприяє формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, передбачених програмою.

Проаналізували студенти й деякі періодичні видання, які надходять у бібліотеку університету, це, зокрема, «Початкове навчання та виховання», «Початкова школа», «Початкова освіта», «Початкова освіта. Бібліотека», «Учитель початкової школи», «Розкази онуку», «Початкова освіта. Уроки», «Освіта», «Рідна школа» та інші. Ці періодичні видання містять статті про Нову українську школу, подають рекомендації щодо організації навчального процесу, розробки уроків, тематичні щоденні 5, виховні заходи і т.п. Студенти презентували матеріали статей, які їх особливо зацікавили, звернули увагу на нові підходи у навчанні грамоти, на роздатковий матеріал, на нові форми і прийоми роботи з учнями першого класу.

Характеризуючи напрями роботи з навчання грамоти у Новій українській школі (наступне завдання), студенти відзначили, що вчителям надається можливість вибору методів навчання грамоти, але основним був і залишається звуковий аналітико-синтетичний метод, що передбачає реалізацію принципу «від звука до букви». Студенти роблять акцент на тому, що який би метод не був обраним, протягом букварного періоду необхідно сформувати навички читання у першокласників. Поряд з графічними навичками формуються правописні – елементарні орфографічні й пунктуаційні. Вправи з графіки письма поєднуються з удосконаленням артикуляційних умінь, роботою над збагаченням словникового запасу дітей. Післябукварний період призначений для вдосконалення умінь читати й писати, виконувати елементарні аналітико-синтетичні дії з одиницями різних мовних рівнів, для розвитку усного мовлення і творчих здібностей учнів, виконання завдань і вправ із читання й письма.

Важливо у цьому віці навчити дітей працювати з різними джерелами інформації: графічною, текстовою, аудіо, відео, самостійно знаходити її за вказаними орієнтирами і вміти використовувати на всіх навчальних предметах. Цим забезпечується впровадження інтегративного підходу до організації освітнього процесу, розвивається критичне мислення під час опрацювання інформації.

У шостому завданні «Проаналізуйте навчальні програми з української мови, що вийшли у XXI столітті. Які зміни простежуються у підходах до навчання грамоти? Скористуйтеся матеріалами статті «Інновації у мовній освіті молодших школярів» (2017 р.). URL: <http://pptp.kubg.edu.ua /numbers/52-arkhiv-nomeriv-2017-r/155-4-2017-roku.html?showall=&start=9> студенти опрацювали програми, зазначили зміни, що відбулися в них за класами, адже в освіті взятий курс на розвантаження навчальних програм, на інтеграцію предметів. Вони відзначають, що: а) у 1 класі вилучені умовні позначення слів і речень за графічною схемою; б) у 2 класі більш конкретно зазначені правила щодо переносу слів, деякі теми перенесено до 3 класу: «Корінь слова. Спільнокореневі слова», «Перенос слів з ненаголошеними [е], [и] в корені», в) у 3 класі в розділ «Текст» замість міркування введено есе (розмірковування в довільній формі на будь-яку знайому тему), вилучено складання текстів-інструкцій, побудову речень за схемами; г) у 4 класі прибрали змінювання дієслів за особами та правопис особових закінчень дієслів. Із програми видалено письмо на дошці, із мовленнєвої змістової лінії у 2 – 4 класах вилучено складові «Аудіювання» та «Читання». Їх перенесено до програми з літературного читання, у якій вилучено кількісні показники темпу читання та кількість обов'язкових творів, що учні мають вивчити напам'ять.

Відбулися зміни у змістових лініях, мовно-літературна освітня галузь за новою програмою називається «Рідномовна освіта» і має такі змістові лінії (1-2 класи): «Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо

письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо»; знято фіксовану кількість годин на вивчення кожної теми, з метою розвантаження навчальних програм для учнів початкових класів, тому учителі самостійно можуть визначати їх, ураховуючи індивідуальні особливості класу, рівень їх знань і складність певної теми.

Зміст програми відображено в підручниках для навчання, які кожного року вдосконалюються відповідно до вимог сучасного освітнього процесу. Так в підручниках реалізуються педагогічні технології: робота в парах, групах, колективно, індивідуально; дидактичні ігри тощо. Якісна наочність у підручниках дозволяє проводити бесіди, обговорення, аналіз, тим самим удосконалюючи мовлення учнів, та збагачуючи словниковий запас. «Хвилинка спілкування», що пропонується у підручниках, допомагають сформувати комунікативну компетентність молодшого школяра.

Аналізуючи наступне завдання «Які питання ви б хотіли обговорити зі студентами під час дискусії з теми «Шляхи реформування мовної освіти»?», студенти зазначили такі: «Які реформи відбулися в освіті (історичний дискурс)», «Що нам дає новий закон про освіту?», «Мое ставлення до реформування мовної освіти?», «Чи потрібно школам реформування мовної освіти? Чому?», «Якими можуть бути наслідки реформування мовної освіти?» та інші. Як видно із сказаного, студентам не байдуже, як відбувається реформування початкової освіти, як буде працювати Нова українська школа, адже всім їм доведеться працювати вже по-новому, тому на лекційних і практичних заняттях із курсу «Методика навчання української мови» часто виникають дискусії щодо розгляду того чи іншого питання.

Аналіз діючих букварів (Вашуленко М.С. Українська мова. Буквар: підруч. для 1 кл. закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч.1 / М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2018. – 112 с. : іл.; Пономарьова К. І. Українська мова. Буквар. Підручник для учнів першого класу ЗЗСО (у 2-х частинах). // К. І. Пономарьова. – К.: УОВЦ «Оріон», 2018. – 112 с. : іл.) студентами засвідчив, що навчальний матеріал розміщений за періодами навчання, передбачено вивчення мовних одиниць, для розвитку мовлення подані сюжетні, предметні, ситуативні малюнки; букви на сторінках підручника розміщені за частотним принципом: спочатку вивчаються голосні звуки, у тому числі й буква і, що дає можливість вивчати паралельно тверді та м'які приголосні звуки. У підручнику вміщені спеціальні вправи над словом (омонімами, синонімами, антонімами, багатозначними словами), які орієнтують на максимальний розвиток мислення й мовлення учнів.

Тексти букваря цікаві, змістовні, тематика їх актуальна, лексика сприяє тому, щоб читання за букварем було одночасно і процесом пізнання навколишньої дійсності. У підручнику багато матеріалу з усної народної творчості (казок, прислів'їв, скоромовок, народних прикмет) та літературних текстів, які виховують у дітей любов до української мови, літератури, розвивають естетичні смаки, бажання читати книги.

Дев'яте завдання передбачало аналіз наведеного фрагменту уроку з навчання грамоти. На основі аналізу необхідно було змодельовати таблицю, в якій зазначити методи, прийоми та засоби навчання, використані на уроці, за зразком, подаємо один із прикладів:

Методи	Звуковий аналітико-синтетичний; пояснювально-ілюстративний; словесний метод (розповідь, пояснення, робота з підручником); метод вправ; інтерактивний метод «мікрофон»; самооцінювання.
Прийоми	Аналіз, порівняння, узагальнення, заохочення (схваленням).
Засоби	Малюнки, картки, схеми, інтерактивна дошка.

Таким чином, результати виконання формувального експерименту показали, що студенти володіють навичками аналізу інформаційного матеріалу, знають основні методи навчання грамоти, володіють методикою організації інтерактивних технологій, обізнані з новими букварями, знають їх структуру та методичний апарат.

Зазначене засвідчує ефективність використання дистанційного навчання в лінгводидактичній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодненко Д. М. Підготовка викладачів вищого навчального закладу до здійснення дистанційного навчання: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» АПН України. К., 2008. 256 с.
2. Домаскіна Н. І. Дистанційна освіта як засіб модернізації освіти в Україні. Серія. Педагогические науки / Дистанционное обучение. НТУУ «Киевский политехнический институт», Украина [Електронний ресурс].. URL: http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/Pedagogica/1_82024.doc.htm
3. Закон МОН від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [Електронний ресурс]. URL.: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
4. Нагрибельна І.А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. 310 с.
5. Сугейко Л.Г. Інновації у мовній освіті молодших школярів / Л.Г.Сугейко, Ю.Ю.Мельничук // Педагогічний процес: теорія і практика науковий журнал, 2017. №4. С.57-62.

Новікова Олена

м. Мюнхен, ukrainistik-konferenz@slavistik.uni-muenchen.de

УКРАЇНІСТИКА В НІМЕЧЧИНІ: 10 РОКІВ ДІАЛОГУ (ДО ЮВІЛЕЮ МІЖНАРОДНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ З УКРАЇНІСТИКИ “ДІАЛОГ МОВ – ДІАЛОГ КУЛЬТУР. УКРАЇНА І СВІТ” В ІНСТИТУТІ СЛОВ’ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ МЮНХЕНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЛЮДВІГА-МАКСИМІЛІАНА)

За збігом ряду історичних та суспільно-політичних обставин Мюнхен став одним з важливих осідків української еміграції не лише в Німеччині, а й у Західній Європі в цілому. Тут жили й працювали відомі українські письменники, художники, діячі культури та науки. Тут і нині працює Український Вільний Університет.

Проте в Україні небагато відомо, що в Мюнхені вже давно успішно працює ще один осередок українознавства, а саме Інститут слов'янської філології всесвітньо відомого Мюнхенського Університету Людвіґа-Максиміліана – за рейтингом одного з десяти елітних університетів Німеччини. Курс української мови, яку на той час називали руською чи русинською, Університет вперше запропонував у літньому семестрі 1914 року. На сьогодні Інститут слов'янської філології Університету Людвіґа-Максиміліана – один з небагатьох вищих навчальних закладів Німеччини, в навчальних програмах та наукових дослідженнях якого, з перших днів його існування безперервно вже протягом більше 100 років присутні українська мова, література та культура. Славну сторічну традицію українознавства в Німеччині гідно продовжують і підтримують сьогодні Директор інституту проф. др. Ульріх Шваєр і викладач української мови др. Олена Новікова.

Зокрема, цього року в Інституті була успішно проведена ювілейна Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція з україністики «Діалог мов – діалог культур. Україна і світ». Те, що вона проводиться вже вдесяте, Організатори зобов'язані, головним чином, великій зацікавленості до україністики науковців з різних куточків світу.

Щороку цей міжнародний науковий форум вже традиційно приваблює фахівців-україністів не лише з України, а й з інших країн Європи та світу – Польщі, Німеччини, Чехії, Словаччини, Росії, Білорусі, Хорватії, Угорщини, Англії, Канади, Японії та ін. Їх всіх об'єднує спільна зацікавленість Україною, її мовою, літературою та культурою, незважаючи на кордони. Постійне зростання числа учасників конференції демонструє їхнє велике зацікавлення у сучасній формі міжнародного діалогу. Особливо сприятливий він для молодого покоління фахівців, які завдяки цій формі спілкування, мають можливості пропонувати свої дослідження до обговорень широкому колу досвідчених науковців-україністів. Такий відкритий та поважний науковий обмін характерний для всіх мюнхенських конференцій, і є цінним сам по собі.

Організатори конференції постійно дбають про залучення до участі в роботі конференцій фахівців з різних наукових галузей. Напочатку роботи конференції в ній працювали мовознавча, літературознавча секції

та секції з питань освіти і культури. У драматичний, але водночас визначальний для України 2014 рік, була започаткована нова - «Основи української національної ідентичності», яка викликала особливе зацікавлення серед учасників конференції. Суголосна духові часу, ця секція відкрила українським дослідникам нові можливості для міжнародного наукового діалогу і стала поштовхом для створення спільних міжнародних наукових проектів у майбутньому. Так, зокрема, результатом її роботи став опублікований у Мюнхені до *Українсько-німецького року мов 2017/2018* двомовний німецько-англійський збірник праць дослідників-україністів з Німеччини, Польщі, Канади та України *«Україна та українська ідентичність у Європі крізь призму мови, літератури, культури»*, який широко репрезентує окреслену проблематику та робить її більш зримою на міжнародній арені. Важливий і факт того, що в рамках секції сформувались групи науковців, які працюють над розробкою тих чи інших злободенних питань сучасних гуманітарних наук. Однією з них є, наприклад, проблемна група *«Формування національних основоположних підстав сучасного українського народознавства та літературознавства»*. На основі доповідей науковців цієї групи в Україні за редакцією проф. Олексія Вертія (м. Суми) та ін. вже вийшов друком перший випуск тематичного збірника під такою ж назвою.

З огляду на критичний стан мовної ситуації в Україні на конференції 2015 року розпочала свою роботу секція з питань вивчення та викладання української мови як іноземної, а згодом при Інституті слов'янської філології університету Людвіга-Максиміліана був відкритий *«Міжнародний центр української мови як іноземної»*. Рамки нашого співробітництва з відповідними кафедрами університетів та інших наукових установ в Україні та поза її межами поступово розширюються. Так, результатами роботи секції та «Міжнародного центру УМІ» став проект до Українсько-німецького року мов 2017/2018 *«Німецько-українська on-line-база юридичної термінології»* у співпраці з Науковим центром німецького права Київського національного університету імені Тараса Шевченка та ГО «Українсько-німецький правознавчий діалог», ініціаторкою і координатором якого є переможця Конкурсу на кращу доповідь Конференції-2015 д.ф.н, професор кафедри іноземних мов юридичного факультету КНУ імені Тараса Шевченка Олена Шаблій. В рамках цього проекту 7 – 8 листопада цього року в Інституті слов'янської філології за підтримки Баварського академічного центру Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (BAYHOST) успішно проведена Міжнародна конференція *«Інтеграція, заснована на знанні: ключові мовні та тематичні питання в дискурсі німецької та української юридичної теорії та практики»*.

Крім того, одним з проектів Конференції та «Міжнародного центру УМІ» є також навчальний посібник за редакцією Олени Новікової у співавторстві з українськими колегами Ольгою Тулузаковою (Інститут філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили, м. Миколаїв) та Уляною Штанденко (Інститут української мови НАН України; переможця Конкурсу на кращу доповідь Конференції-2010) *«Українська мова як іноземна. Підготовка до тесту. Тренувальні завдання. Середній рівень»*, який вийшов друком на початку 2018 року в Миколаєві, і став переможцем XII-ого обласного конкурсу «Краща Миколаївська книга» у номінації «Краще навчальне видання та підручники» Миколаївської обласної державної адміністрації. У 2019 році опубліковано його друге виправлене і доповнене видання.

На особливу увагу заслуговує й *Зимова школа з україністики* для німецьких студентів і докторантів, яку започатковано в Інституті у лютому 2018 року. Переможці Конкурсу на кращу доповідь конференції 2017 і 2018 доц. Сергій Цікавий (Донецький національний університет імені Василя Стуса) та доц. Ірина Брага (Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка) мали можливість запропонувати до уваги слухачів Школи свої доробки *«Гра в класику: українська фантастична література початку ХХІ ст.»* та *«Мовна біографія Казимира Малевича»*.

Восени 2019 року на Х-ій ювілейній конференції до уваги дослідників-українознавців були запропоновані різноманітні наукові доповіді, які знову стали джерелом цікавої інформації й підґрунтям для жвавих обговорень під час конференції та нових проектів у майбутньому. За традицією, результати Х-ої інтернет-конференції будуть представлені на Засіданні круглого столу у Мюнхені, що відбудеться у лютому 2020 року в Інституті слов'янської філології за підтримки Державної адміністрації Баварії, та у черговому десятому Щорічному науковому збірнику конференції, який вийде у світ восени наступного року.

Нерідко зауважується, що україністика сьогодні перебуває в нелегкому становищі. *Діалог* з дослідниками-українознавцями, з одного боку, це підтверджує, проте, з іншого, засвідчує, що україністика, безперечно, має великий потенціал і потребує лише подальшої підтримки та розвитку.

Пентиліук Марія
м. Херсон

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Формування освіченої, творчої особистості та забезпечення її фізичного й морального здоров'я - одне з основних стратегічних завдань освіти в Україні. Розв'язання цього завдання потребує чіткого психолого-педагогічного обґрунтування методів і самого змісту навчально-виховного процесу, спрямованого на конкретну особистість. Ідея особистісно-орієнтованої педагогічної освіти активно розвивається, тому сучасні освітні технології націлені на повагу до особистості, визначення її унікальності, «живого» характеру лекцій та практикумів, співпраці вчителя-предметника навчального закладу й науковця, причому ця співтворчість повинна визначатися як у навчальному процесі, так і в науково-дослідницькій роботі.

Змінюючись і розвиваючись, нова педагогічна технологія когнітивно-комунікативної методики займає все більше місця в навчально-виховному процесі школи і ЗВО.

Оновлення змісту мовної освіти вимагає трансформації технології навчання української мови, розробки інноваційних методик, спрямованих на формування мовної особистості, адаптованої до конкретних соціальних умов. Система мовної і мовленнєвої підготовки сучасної школи, зумовлена станом і тенденціями розвитку суспільства й повинна відповідати його запитам. Останнім часом теоретично розробляються й практично втілюються антропоорієнтовані методики, зокрема когнітивна методика навчання української мови, під якою розуміємо сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу й певного результату створення образу світу в уяві кожного учня. Ця ідея знайшла відображення у низці державних документів.

Актуальність когнітивної методики навчання української мови зумовлена все ще недостатнім рівнем комунікативної підготовки учнів та сформованості в них умінь застосовувати мовні знання в конкретних життєвих ситуаціях.

Когнітивна методика передбачає посилення практичної спрямованості змісту предмета «Українська мова»; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, учинків людей тощо та способів і засобів їх вербального відтворення.

Когнітивна методика навчання мови зумовлена необхідністю переосмислення основних завдань засвоєння учнями української мови, переакцентацією мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції на комунікативну, що є головною метою мовної освіти в Україні. Своєрідність цієї методики полягає в тлумаченні навчальних мовних одиниць як концептів – носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу.

Метою когнітивної методики є опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування вмінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Для реалізації когнітивної методики навчання мови провідними постають компетентісний, особисто орієнтований, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний підходи, упровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу.

Засвоєння учнями позалінгвальної інформації спричиняє усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагає адекватному сприйняттю дійсності, формуванню комунікативної компетентності.

Розробка когнітивної методики здійснюється у двох аспектах – теоретичному й технологічному.

Теоретичними засадами розробки концепції когнітивної методики навчання української мови є загальнометодологічні положення когнітивної науки про взаємозв'язок мислення й мовлення, функції мови й мовлення, структуру та рівні мовної особистості, визначення особистості як носія індивідуальних рис та національного менталітету.

Становлення когнітивної методики навчання української мови зумовлене досягненнями сучасної психологічної та лінгвістичної науки, зокрема когнітивною психологією, теорією мовленнєвої діяльності, когнітивною й комунікативною лінгвістикою. Когнітивна методика спирається на педагогічні розробки К. Ушинського, В. Сухомлинського, лінгвістичні студії Ф. Бацевича, С. Єрмоленко, А. Зеленька, В. Кононенка, О. Селіванової, О. Федик та багатьох зарубіжних учених. Теоретичні засади когнітивної методики спираються на положення когнітивної лінгвістики, яка розглядає мову не як «систему в самій собі і для самої себе» (Ф. де Соссюр), а у зв'язку з людиною, без якої виникнення й функціонування цієї системи було б неможливим. У когнітивній лінгвістиці функціонування мови розглядається як різновид пізнавальної діяльності, а людська свідомість, її механізми й структура досліджуються через мовні явища. Основним у когнітивній лінгвістиці є концепт як своєрідне уявлення про об'єкт, що відбите в психіці людини й відображене в мові. Для когнітивної методики важливою є ідея фреймів, що, на думку вчених, є компонентами концептосистем.

Фрейм – це своєрідна структура, шаблон, що відображає у свідомості людини певні ситуації, за якими творяться нові. Цей процес пов'язаний із мовою, тому має відношення й до її навчання.

Лінгводидактичні засади окремих аспектів когнітивної методики навчання української мови висвітлені в роботах О. Біляєва, М. Вашуленка, М. Пентилук, Н. Голуб, А. Нікітіної та ін.

До теоретичних засад когнітивної методики уналежнюємо положення Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти, зокрема про діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови, урахування загально рекомендованих рівнів володіння мовою, комунікативних мовленнєвих компетенцій та когнітивних чинників відбору дидактичного мовного матеріалу, насамперед текстового.

Обізнаність із завданням (теоретичного чи практичного характеру) передбачає зменшення чи збільшення когнітивного навантаження відповідно до ступеня обізнаності учня з типом завдання, темою, типом тексту, фреймами, фоновими та соціокультурними знаннями.

Уміння виконувати завдання залежить від здатності учня застосовувати організаційні та міжособистісні вміння, навчальні вміння й стратегії, міжкультурні вміння тощо. Знання може забезпечити збільшення або зменшення вимог залежно від підготовки учня здійснювати певну кількість когнітивних операцій, що формує вміння справлятися з вимогами процесуального характеру, тобто виконувати завдання відповідно до мети і технології.

Когнітивна методика ґрунтується на загальнодидактичних та лінгводидактичних принципах навчання, серед яких провідними визначаємо особистісний, етнокультурологічний, інтегративності, емоційності, креативності та активної пізнавальної спрямованості.

Останнім часом набуває актуальності особистісний принцип, тому когнітивна методика створює умови для розвитку індивідуальних інтересів, здатностей і здібностей учнів, які стоять у центрі навчально-виховного процесу. Навчання, орієнтоване на розвиток особистості, може здійснюватися тільки за умови рівноправності учнів і вчителів, їхньої спільної розвивальної діяльності, суб'єктивних стосунків між ними.

Як бачимо, істотно збагачується зміст за рахунок роботи з позалінгвальною інформацією, робота з лінгвістичним і культурологічним матеріалом здійснюється за допомогою вправ, які ми називаємо *когнітивно-розвивальними*. Вони складаються на основі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд із удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечити одночасно формування української мовної картини світу, соціокультурної компетенції. Провідними є такі типи вправ:

- *аналітичні*, пов'язані з аналізом текстового матеріалу;
- *комунікативні*, що передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уяви, уваги, спостережливості тощо;
- *асоціативні*, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі;
- *дослідницькі*, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій.

Пропоновані вправи характеризуються такими основними особливостями: *багатовекторністю*, що дає змогу врахувати різноманітні чинники їх використання в навчальному процесі, цілеспрямовано формувати складники комунікативної компетентності учнів; *цілісністю*, зорієнтованою на розвиток усіх аспектів розвитку учня; *органічністю*, вираженою в тому, що пропонується система завдань є складовою системи вищого рівня, спрямованої на виховання мовної особистості.

Текст як основний засіб навчання в когнітивній методиці дає змогу визначати завдання на всіх рівнях, повторити мовленнєвозначчі відомості (визначити тип, стиль мовлення, способи об'єднання речень у межах складного синтаксичного цілого, засоби зв'язку речень у тексті, здійснити актуальне членування речення, тощо). Для вчителя текст – це засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, лінгвістичної, культурологічної (українознавчої) компетенцій учнів, для школярів текст – джерело інформації, об'єкт розуміння і вивчення. Саме на рівні тексту відбувається з'ясування семантики слова, його понятійних зв'язків, усвідомлення стилістичної диференціації моделювання зв'язного висловлювання.

Перепьолка Віра

м. Херсон, vera.perepelka@ukr.net

РОЛЬ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ У НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ

В усі часи, в усіх цивілізованих країнах суспільства, педагогічна школа ставила перед собою завдання – виховати громадянина, тобто людину з певним набором її прав і обов'язків, яка поважає і дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даній країні, традицій своїх співвітчизників. На це спрямовується діяльність державних інститутів, конституція, мораль, право, ідеологія.

Національно-патріотичне виховання не тільки молоді, а й усього населення – це не лише завдання номер один для кожної нації, кожного народу, але й проблема номер один. Особливо ця проблема актуальна для України, яка століттями виборювала свою незалежність, державність, і в останні десятиліття набуває у важкій внутрішній боротьбі досвід державотворення.

Відродження України неможливе без пробудження національної свідомості українського народу, насамперед молоді. Тому особливе занепокоєння нині викликає відсутність у більшості юнацтва усвідомлення себе як частини народу, співвіднесення своєї діяльності з інтересами нації. Зарадити справі може створення такої системи народної освіти, яка виховувала б національно свідомих громадян України.

І в цьому питанні особлива роль відводиться вчителю, оскільки саме він буде носієм тих знань, що виховують в учнів повагу до культурної спадщини українського народу. Але не можна досягнути пласта надбання нації, не знаючи історії своєї батьківщини, її культури, звичаїв. «Спостерігається парадоксальна ситуація: людина виростає з ґрунтовними знаннями про макросвіт і з мінімальним обсягом відомостей про «малу батьківщину». Тому й виходить, що найгірше вона знає «своє», найближче. А якщо недостатньо знає, то неглибоко розуміє. Через це порушується один із законів становлення особистості: знання про «великий світ» формуються в ній без ґрунтовної обізнаності з її першоцвітом – «малою батьківщиною»[4, 4].

У системі цих питань вагоме місце посідає літературно-художнє життя Таврійського краю. Тому введено в навчальний план факультету дошкільної та початкової освіти дисципліну «Література рідного краю», що є складовою дисципліни «Лінгвоукраїнознавство», мета якої залучити студентську молодь до літературної

скарбниці херсонського краю, подати відомість з його історії, висвітлити найхарактерніші явища літературного процесу кінця XVIII – початку XXI століття, сформувати естетичний смак, високу загальну і читацьку культуру.

«Історія літературного Херсона безпосередньо пов'язана з основними соціокультурними іпостасями міста, яке заснувалося як фортеця й вихід до нових морських шляхів, сприймалося як невідома, загадкова й майже екзотична провінція, слугувало місцем заслання й покарання, утверджувалося як губернський центр, набувало якостей національного осередку на українському півдні, розвивалося як навчальна й освітня інфраструктура, формувалося як джерело творчості і творчого розвитку» [5, 1].

На херсонських просторах плекали свій хист перші літератори (кінець XVIII – початку XIX ст.), письменники різного художнього значення, але їх об'єднувало те, що вони з любов'ю описували красу Херсона, його образний колорит. Це О. Баласогло, Г. Ге, Г. Адамов, Б. Лавренков, Г. Гавриленко, Г. Арбатов та багато інших.

Протягом останніх десятиріч XIX-го та перших десятиліть XX ст. засяяли зірки на небі літературної Херсонщини. Це Дмитро Маркович, Микола Чернявський, Дніпрова Чайка. Про що б не писали прозаїки і поети – про безодню народного горя і безправного животіння («У найми» - Д. Маркович; «Товариші» - М. Чернявський; «Посуха» - Дніпрова Чайка), про долю представників інтелігенції («На святвечір» - Д. Маркович), про події революційних років («Бунт» - Д. Маркович; «Важким шляхом до світу йдуть народи» - М. Чернявський; «Що ви? Ви тільки шум на версі хвиль народних» - Дніпрова Чайка), про віру в щасливе майбутнє України («Ти не загинеш, Україно, «Сини України!.. Згадайте минуле» - М. Чернявський; «Віра, Надія, Любов» - Дніпрова Чайка), про красу таврійського краю («Розкажи мені про поле чисте» - М. Чернявський; «На лимані» - Дніпрова Чайка) – кожне таке полотно приваблює тонким ліризмом і глибоким драматизмом у відображенні людських долі, багатством і образністю художнього слова, емоційністю сприйняття змісту.

Особливу роль у змалюванні Херсонщини відводиться драматургові Миколі Кулішу, все життя якого тісно пов'язане з Таврією. Недаремно його ім'ям названо Херсонський драматичний театр. Емоційні, наповнені драматизмом твори Миколи Куліша написані на основі побаченого: він багато мандрував – їздив, ходив пішки Україною, намагаючись пізнати життя селян. Від побаченого «волосся дибом піднімалося». Воно спонукало молодого драматурга до написання першого твору-драми «97», присвяченому життю села в голодні 20-ті роки. Жакливі картини голодомору змальовується колоритним, емоційно чуттєвим, образним словом. Спадщина Миколи Куліша різножанрова – драми, комедії, трагедії. Його соціально-побутові драми («Комуна в степах», «97»), комедії («Мина Мазайло», «Хулій Хурина»), трагедія «Патетична соната» та інші твори – це історія життя людини таврійського краю.

Серед поетів Херсонщини першої чверті XX ст. яскраво вирізняються такі автори, як Євген Маланюк, Іван Дніпровський, Євген Фомін, Володимир Різниченко, Микола Зеров та багато інших. По-різному склався життєвий і творчий шлях письменників: у 1942 році обірвалося життя Євгена Фоміна в окупованому нацистами Києві, в Бабиному Яру; Микола Чернявський тричі був арештований і в 1937 році був страчений. «Дві імперії – гітлерівська і сталінська – прагнули з лиця землі стерти саму пам'ять про український народ. І першими на плаху сходили поети...» [2, 18]. Страчували за правду, за те, що закликали до непокори. Про голодомори, репресії поети писали і в 30-х, і в 40-х, і в 50-х роках. На особливу увагу заслуговує поезія митців Херсонщини, які зазнали репресій, цькувань, невизнання протягом десятиліть лише тому, що думали інакше, проявляли високу національну свідомість. У вірші «Розмова про міцність» Анатолій Бахута проголосив: *«Я стану не прахом, А радісним степом, І ні, не імлюю – Укриюсь я небом»*. І це життєве кредо степовика. Не фальшиве, а природне.

У 50-80-х роках приходять на зміну молоде покоління майстрів поетичного слова. Це Никифор Білоконь, Леонід Куліш, Алевтина Дрозд, Микола Братан, Анатолій Кичинський, Алла Тютюнник, Валерій Кулик, Марк Боянжу, Анатолій Бахута та багато інших.

Херсонська поезія на рубежі XX і XXI століть багата на десятки і сотні майстрів художнього слова. Продовжують удосконалювати своє поетичне слово представники старшого покоління: М. Братан, Л. Федоровська, М. Василенко та ін. Зачаровують читачів середнє покоління письменників: А. Кичинський, В. Загороднюк, А. Марущак, О. Гулько, О. Бондарева, В. Кулик, В. Журахівський та багато інших. І нова плеяда

творців художнього слова – О. Олексюк, О. Беляєва, Н. Коломієць, Т. Щерба, А. Боровик, М. Зима та ін. все голосніше заявляють про себе. Вони різні, але є те, що об'єднує їх – любов до безмежних степів Херсонщини, до людей і рідних, які живуть і трудяться на цій землі. « По тобі Дніпро можуть плине, І до тебе горнуть моря, Золота південна Україно, Легендарна Тавріє моя» - стверджує Микола Братан у своїй поезії «Родова земля». А ось як оспівує красу своєї батьківщини Наталія Коломієць: « Є на Херсонщині місця, По праву – чудеса природи, Краса в полон бере серця, Де тільки хвилі й сонце сходить» або «Напоєний Дніпровою водою, Таврійським сонцем ніжно обігрітий, Дзвенить семиголосою струною Пшеничний колос, янтарем налитий».

Захоплюється величчю степу Валерій Бойченко: «О Степе український, давній храме, Просторий і високий – аж замру, Коли твоя летюча діорама Возносить мовчки вікову журу».

Чимало поезій присвячується родині, зі щемною ніжністю звучать слова про матір та батька: «Знайома стежина до рідних воріт заверта. Матусині очі... у них стільки сонця і світу...Матусині руки...Вони – мов пісня свята...» з любов'ю говорить Валерій Кулик. Радість переповнює серце Анатолія Кичинського, бо «Даремно осінні дощі стіною стоять перед нами. Так легко стає на душі – ми їдемо в гості до мами». Це щастя: «Нам двічі в житті повезло: ми їдемо з дому – додому», а ось у Миколи Братана із сумом звучать рядки: «Приснилася хата – ні батька, ні матері. Душа зацеміла – уже це не сон. Додому приїду, кого обніматиму, Хіба що жоржини край тихих вікон».

Особливого схвалення заслуговує громадянська лірика поетів Херсонщини. Філософські роздуми над долею України, її співучої мови примушують читача стати на захист найціннішого скарбу, що маємо. «Хто ж ми такі? – «хохли» чи українці? Нам вузол цей навряд чи розв'яжуть...А, може, ми залякані ординці, Що в невідомім напрямку біжать? О, дай нам, Боже, сили і терпіння У хаосі СЕБЕ знайти, Щоби нові прийдешні покоління Зростали у обіймах доброти» - говорить тендітна таврійська жінка Наталя Коломієць, яку не зламали ні інвалідність (як результат автокатастрофи), ні негаразди буденного життя. До останньої хвилини вона зачаровувала читача милозвучним словом.

Чуттєво звучить інтимна лірика із вуст таврійських поетів. То вона зворушлива, дивовижна (у Валерія Кулика: «Я жінку цю, як день, благословлю – Нехай мене ведуть на чорну страту, Я жінку цю нестямно так люблю, Для мене її погляд свято...Свято...») а то наповнене розчаруванням («Колись були ...Розвіялись надії, Побив мороз колишню весну, Того ж, хто погубив мої квітчасті мрії, Усе ж не проклену, о ні – не проклену!» - ДніпроваЧайка. І як важливо в такі хвилини розпачу сказати собі: «Нехай моя віра розтала, як сніг, Нехай одгоріло кохання, Нехай мене стріне і злоба, і сміх На пізнім шляху – не злякаюся їх – Все ж краще життя і страждання!»(Дніпрова Чайка).

Кожен твір письменників Херсонщини, чи то поезія, чи проза, несе в собі чудодійну силу: героїчне буття козацьких січей, паланок і мирне хліборобське життя; красу степового краю і руйновища від війни; філософські роздуми і ніжні почуття кохання; пожертвування ради миру і святу материнську любов. Це і є джерело для формування духовної культури молодого покоління. Тому доцільно вивчати творчу діяльність письменників Херсонщини на уроках, розглядати на різноманітних позакласних виховних заходах, використовувати в роботі мистецьких учнівських гуртків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Братан М. У дорозі до нас. Вірші та поеми / В.Загороднюк, М. Братан та ін. Херсон: Гілея, 2010. 352 с.
2. Вежі та вітрила. Поезія кінця XX – початку XXI століття. / В. Загороднюк, А. Кичинський, І. Немченко та ін.. Херсон: Наддніпряночка, 2007. 300 с.
3. Голобородько Я.Ю. Світ таврійських письменників: імена, долі, твори: Експериментальний підручник-хрестоматія. / Я.Ю. Голобородько Херсон: Персей, 2001. 424 с.
4. Голобородько Я.Ю. Літературний процес Таврійського краю: Навчально-методичний посібник. Херсон: Айлант, 2000. 128 с.
5. Голобородько Я.Ю. Письменники і Херсон. Херсон: Персей, 2003.-56 с
6. Кичинський А. Жива і скошена тече в мені трава. Вибрані вірші. К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2018. 208 с.
7. Шевченко О.І. Мить у слові повторить...: Літературно-публіцистичне видання.. Херсон: Графіка, 2012. 85 с.

**РОМАН В. ЄШКІЛЄВА «БОГИНЯ І КОНСУЛЬТАНТ»
В УКРАЇНСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОМУ ДИСКУРСІ КІН. ХХ – ПОЧ. ХХІ СТ.**

Мета дослідження – проаналізувати науково-критичну рецепцію роману В. Єшкілєва «Богиня і Консультант» як конспірологічного задля порівняльного аналізу конспірологічних романів в англomовній та українській літературах кінця ХХ – початку ХХІ ст.

В українській літературі означеного періоду спостерігається поживлення інтересу до конспірології, що є загальною світовою тенденцією. Утім, коло досліджень, у яких розглядаються теоретико-методологічні, соціокультурні та літературознавчі аспекти «тайнознавства» дуже невелике (З. Шевчук, К. Бондаренко, О. Борзенко, О. Бровко, О. Гольник). На відміну від західного контексту, в українському літературознавстві практично відсутні монографії, дисертації та статті, присвячені конспірологізму як кроскультурному явищу. Серед новітніх розвідок слід назвати близькі за підходами роботи З. Шевчук «Засоби моделювання історії в постмодерній українській прозі» (2006), О. Поліщук «Альтернативна історія у новітньому літературному процесі» (2016), в яких розглядаються переважно теоретико-літературні аспекти проблеми.

Майже не представлені історико-літературні розвідки конспірологічної прози на суто українському матеріалі. Виняток – стаття О. Борзенко «Київський романтизм та конспірологія», мета якої – висвітлення конспірологічного контексту київського романтизму. На думку дослідника, «глибшеознайомлення з ним дозволить виявити присутні соціально-психологічні та культурні чинники українського літературного життя середини ХІХ ст.» [1]. Додамо, що висвітлення епохи романтизму під таким кутом зору також сприятиме цілісному уявленню про становлення та розвиток конспірологічного дискурсу як традиції в українській літературі. Автор статті проводить паралелі між конспірологічними романтичним світосприйняттям та виявляє схоже й відмінне. Як пише дослідник, схожість перш за все у тому, що «романтизм усе пояснює як тотальну «змову» світу проти людини. Однак якщо в романтизмі наперед висувається ідеалістична мистецька реакція, то в конспірології мова йде про соціально-психологічні практики, спрямовані на розбудову й підтримання альтернативних історичних і суспільних наративів» [1, 54]. Утім, попри заяви, «що романтизм і конспірологія між собою багато в чому сходяться» [1, 54], ця теза майже не конкретизована.

Дослідження проводилось на історико-літературних матеріалах конспірологічної діяльності кирило-мефодіївців. Наголошено на ритуально-ігровому характері – в дусі теорії змови – їх літературного побуту, що навіяно масонським впливом, на особливу увагу кирило-мефодіївців до існування світового зла, що притаманне як конспірології, так і романтизму з його фаталістичним ставленням до історії та людини. О. Борзенко не звертається до художніх текстів романтиків, у яких проп'явлено конспірологічні ідеї та образи, бо це не було його завданням. Стаття заслуговує на увагу як така, що є піонерською в літературознавчій постановці питання.

Показово, що в аналізованій розвідці О. Борзенко підкреслює спрямованість конспірології на продукування та підтримку альтернативних історичних і суспільних наративів. Саме цей аспект розглянуто у більшості досліджень, присвячених проблемам альтернативної історії в сучасній українській літературі. Зауважимо, що у літературознавчих розвідках часто-густо не розмежовуються поняття «конспірологія» та «альтернативна історія», тому одні й ті ж твори розглядаються переважно як явища масової літератури, у річці якої співіснують такі жанри, як містично-конспірологічний роман, конспірологічний детектив, конспірологічний триллер тощо. На нашу думку, це є одним із проявів притаманної літературному процесу поліжанровості, що в першу чергу позначає постмодерністський тип творчості.

Так, О. Бровко у статті «Проблема альтернативного моделювання історії в літературі постмодернізму» [2] наголошує на дискусійності та невизначеності питань співіснування художньої літератури та історії. Вона відзначає наявність діаметрально протилежних поглядів на проблему в контексті «від думок про домінування альтернативних художніх версій історичного минулого в сучасній літературі до повного несприйняття такого підходу. Особливо гострі оцінки викликали твори, де картина ймовірного майбутнього вибудовується не за

принципом антиутопії, а як версія можливого Ельдорадо» [2, 23]. Авторка аналізує потужний шар творів української літератури, у яких представлено альтернативне бачення історії як дискурсивного явища – це про вокативний романі В. Кожелянко «Дефіляда» (2000), В. Єшкілева й О. Гуцуляка «Адепт» (1993), романи В. Єшкілева «Пафос» (2002) та «Богиня і Консультант» (2008).

Знаменно, що проблематика та поетика названих творів розглядається в широкому контексті творів світової літератури, присвячених альтернативному тлумаченню історичних подій та постатей. О. Бровко виокремлює спільні риси поетики творів з альтернативним поглядом на історію, а саме: містифікація письмових джерел та фактів; застосування мотивів знайденого рукопису-документу, двійництва, таємниці, травелогу та оніричного дискурсу; введення фрагментів бухгалтерських книг, листів, щоденників; культурологічних метафор та образів лабіринту, карти, дзеркала тощо.

Усе це свідчить про те, що альтернативна історія художньо змодельована переважно прийомами постмодерністської поетики. Широкий контекст залучених у статті творів, об'єднаних спробою альтернативного моделювання історичних подій, дає авторові змогу виокремити їхні спільні риси. До них відносяться: розгортання події як версії іншого ходу історії; зсув історичних епох, що увиразнює фрагментарність буття, переживання й особисту історію однієї людини на тлі історії загальної; застосування гри і фантастики; наявність двох тенденцій моделювання альтернативної історії: а) катастрофізм, утілений переважно в жанрі антиутопії, б) фантазмагорія, іронія, вільна гра з історичними фактами й фіктивними відомостями.

Предметом нашого особливого зацікавлення є рецепція О. Бровкороману В. Єшкілева «Богиня і Консультант». На думку дослідниці, роман В. Єшкілева «Богиня і Консультант» (2008), як і роман «Адепт» (1993), – «авторська версія альтернативної концепції історії, побудованої на засадах теорії всесвітньої змови». Так звану «конспіративну політологію» твору складає авторська версія, згідно з якою політтехнологи під час «помаранчевих подій» застосовували енергію темних сил. Утім, це лише один із аспектів художнього «тайнознавства», оприямногорізовекторно і багатопланово на сюжетно-композиційному, образному та поетикальному рівнях у романі В. Єшкілева «Богиня і Консультант». На наш погляд, питання, які ж саме риси свідчать про те, що в аналізованому творі змодельована альтернативна історія, у статті залишається дещо відкритим.

Коло робіт, присвячених творчості В. Єшкілева складають рецензії, перед/після мови Євгена Барана, Ігоря Бондаря-Терещенка, Володимира Качкана, Надії Дутчак. Утім, їх автори не ставили за мету виявити риси конспірології його художній прозі. Літературознавчі розвідки визначали домінанту прози Єшкілева в контексті постмодерну (Р. Харчук), езотерики (О. Гольник), поетикальних особливостей художнього світу (Б. Стрельчик). Найбільш вагомий внесок у розгляд питань літературного «тайнознавства» у романі В. Єшкілева «Богиня і Консультант» зроблено О. Гольник у статтях «Езотеричний дискурс прози Володимира Єшкілева» [3] та «Трансформація жанру “роман-міф” у творчості В. Єшкілева» [4]. Розглядаючи такі проблеми, як езотеризм художнього мислення письменника, езотеричний дискурс його текстів, феномен «езотеричної особистості» авторка також виокремлює ознаки конспірологізму. Типологічні риси прози В. Єшкілева, а саме: протистояння добра і зла, буття як метафізичної боротьби Світла і Темряви, наявність езотеричної особистості в образах різного роду «втаємничених» – жерців, учасників масонського ордену або ж божеств чи фантазійних істот, магічного артефакту – продукують двопланову структуру творів, детективно-авантюрний сюжет.

Отже, на думку О. Гольник, «конспірологічна модель сюжетів В. Єшкілева є специфічним маркером його езотеричної особистості (в ідейно-змістовому вимірі текстів), а відповідна жанрова форма (криптоісторія) детермінує відповідну поетикальну систему» [3]. З цим важко не погодитись, оскільки жанровий інваріант конспірологічного роману як формульної літератури визначає наявність змови («невидимої реальності») та пошуку істини (розкриття змови). Зазначимо цілком логічне узгодження жанру конспірологічного роману з такими субжанрами фантастичної літератури, як криптоісторія та альтернативна історія. Можливо, потребує певного уточнення тезис авторки статті щодо визначення конспірології як «нового типу мислення, що прийшов на зміну релігійній свідомості і використовує мову міфу; це альтернативний спосіб історіографії» [4]. Виникає низка питань: що є темпоральним відліком, відносно якого конспірологія стає «новим типом мислення»? Чи не є спрощенням твердження про зміну релігійної свідомості конспірологічним мисленням і наскільки взагалі

можлива така «зміна»? Насамкінець, чи можна ставити знак рівності між конспірологічною міфотворчістю і «використанням мови міфу»? На наш погляд, йдеться про загальні риси міфологічної та конспірологічної свідомості, а саме: їх носії перебувають а) усередині об'єкта, б) вірять у реальність як міфу, так і конспірології, причому ця віра вкорінена в емоційно-образну основу, що впливає на особистість набагато сильніше раціональної.

Отже, аналіз літературно-критичних і літературознавчих джерел дає змогу а) стверджувати науковий інтерес до прози В. Єшкілева та б) констатувати відсутність системного дослідження, предметом вивчення якого стала жанрова специфіка роману В. Єшкілева «Богиня і Консультант» як конспірологічного.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борзенко О. Київський романтизм і конспірологія // Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства: зб. наук. праць / відп. ред. І. В. Сабадош. Ужгород, 2018. Вип. 23. С. 54–58. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jsui/handle/lib/22185>
2. Бровко О. Проблема альтернативного моделювання історії в літературі постмодернізму // Вісн. Запорізького ун-ту. Філологічні науки. 2012. С. 22–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_fi_2012_3_6
3. Гольник О. Езотеричний дискурс прози Володимира Єшкілева // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Філологічні науки. 2015. № 2. С. 39–44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmduf_2015_2_9.
4. Гольник О. Трансформація жанру «роман-міф» у творчості В. Єшкілева // Проблеми сучасного літературознавства. 2015. Вип. 21. С. 81–91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prsl_2015_21_10.

Погорєлова Алла

м. Ізмаїл, alla.poghorielova.74@mail.ru

ПРОЧИТАННЯ ПОЕТИЧНОГО ДОРОБКУ ЮРІЯ ЛИПИ КРИЗЬ ПРИЗМУ ІНТЕРМЕДІАЛЬНОСТІ

Нинішні стратегії інтерпретації творчого доробку того чи того письменника відзначаються полімужинністю й відкритістю, засвідчують нові тенденції у сфері науки про літературу. В процесі фахового прочитання тексту важливо не піддатися спокусі феномену «моди» на осучаснені методології, а працювати над фундаментальними, справді значущими теоретичними й історико-літературними проблемами.

У методологічному багатоголосі українського літературознавства, зокрема компаративістики, на особливий статус претендує інтертекстуальність, що постала, як відомо, на засадах концепції поліфонічності М. Бахтіна й зумовлена потребою виходу інтерпретатора за вузькі рамки поверхової фактографії чи ідеологічної типології. В поліфонічній інтертекстуальній мережі з'являється реальна можливість тексту вступати в діалог із множинністю інших текстів, а в його інтерпретації повніше враховувати різноаспектні фактори літературного розвитку.

Вагомий інтерпретаційний потенціал постулює інтермедіальність, тобто модифікація теорії інтертекстуальності, адаптованої до міжмистецьких кореляцій, котра, з одного боку, репрезентує «спосіб висвітлення художньою літературою інших видів мистецтва: музики, живопису, скульптури, кіно тощо, з іншого – це й методологія порівняльного аналізу художнього твору і культури загалом» [5; 47]. Ця методологія пролягає в площині ідей Ю. Лотмана щодо «поліглотизму («багатоголосся», інтерсеміотичності) тексту як такого» [4].

До означеного нами напрямку дослідження спонукають як змістові акценти літературних творів письменника, так і їх формальні маркери. Інтермедіальні аспекти інтерпретації виявляють особливо рельєфно саме зв'язок між зображальними аспектами тексту та його виражальними можливостями. Інтермедіальна парадигма в контексті сучасних порівняльних студій спрямована на своєрідну «розгерметизацію» художнього доробку митця, надто коли йдеться про усталені ідеологічні підходи до його рецепції, відтак і відповідної моделі інтерпретації.

Одним із чільних представників української літератури ХХ століття, на сьогодні оціненим переважно з ідеологічних позицій, є Юрій Липа (1900–1944). Хоча останніми часами в науковому дискурсі з'явилося чимало

ґрунтовних розвідок (О. Багана, В. Качана, Т. Мейзерської, А. Погорєлової (Шишкової), В. Просалової, Л. Череватенка й ін.), уведено до студійного обігу праці еміграційних авторів (Д. Донцова, Ю. Косача, М. Липи-Гуменецької, Є. Маланюка, А. Стебельської), де його творча постава розглядається значно ширше. Доробок Ю. Липи становить собою сутнісне явище в історії української літератури, філософії та естетичної думки й відкриває перед сучасними дослідниками широкі інтерпретаційні можливості. Виявлення й характеристика інтермедіальних аспектів поетики митця актуалізує одну з багатьох, подосі не розкритих граней художнього світу його художньої творчості, адже маніфестована ним ідеологія межує з високою естетикою.

Виразна громадянська (державницька) ангажованість авторського тексту Ю. Липи далека від стереотипних моделей ідеологічного плану. Утилітарні підходи до інтерпретації його поезії (як, власне, й усього доробку) призвели до звуженого уявлення про її істинні естетичні вартості, що зумовлює потребу її ґрунтовного наукового студіювання саме в координатах художності. У цьому ряду й текстуалізовані ним літературно-музичні/літературно-живописні кореляції, котрі в його творчій практиці явили своєрідний художній синтез. Відповідні формальні аспекти структурують ідіостильову версію поетичного світу митця.

У сучасному літературознавстві маємо відомий прецедент наукового дослідження інтермедіальних аспектів української еміграційної літератури міжвоєнної доби, в яку жив, боровся і творив Ю. Липа. Це монографія відомої авторитетної репрезентантки теорії та практики інтермедіальності В. Просалової [4]. В її праці «Інтермедіальні аспекти новітньої української літератури» (Донецьк-Вінниця, 2015) розглядаються літературно-мистецькі кореляції, виявляється специфіка літературно-музичних і літературно-малювальних співвідношень переважно в художньому світі представників «празької школи» (Є. Маланюка, Г. Мазуренко). Проте навіть в іменному покажчику не значиться ім'я Ю. Липи, що підсилює актуальність запропонованої моделі інтерпретації його творчого доробку, котра уможливує розширення уявлення про естетичні обрії поета.

Свого часу Є. Маланюк, який один із перших еміграційних критиків належно оцінив художній рівень лірики Ю. Липи, у статті «Думки про мистецтво» міркував про тонку взаємодію смислу й мелодики в поетичному тексті: «Душею мистецтва є рух-ритм-музика (первісність творча), що одухотворює матеріал (первісність косну) і обертає її в твір [...]. Тому музика (яко рух – ритм) може служити одиницею мірення для інших мистецтв [...]. Отже, даний твіртим досконаліший, чим вірніше для нього винайдено кількість музики (руху), потрібної, щоб опанувати матеріал. Ця кількість музики і є коефіцієнтом гармонії (між “змістом” і “формою”), якою характеризується артистичний твір» [3; 77]. «Артистичність» авторського тексту Ю. Липи значною мірою оприсутнюється багатьма засобами вербалізації музичного світу. Інтермедіальний аспект його поетики має свою специфіку. У багатьох випадках його потужна виражальна сила межує з метафізичними універсалами: «Сурмить, сурмить не терпелив / Душі моєї Бог...» [2; 79].

Художня література засвоює образотворчі ресурси музики різними шляхами й формальними засобами, залежно від багатьох чинників (індивідуального стилю митця, ідейно-естетичної функції у тексті, загальних тенденцій літературного процесу тощо). У цьому разі музика стає «донором, що кореспондує літературі свої можливості» [4; 34].

Поезія Ю. Липи засвідчує ознаки зовнішньої (лексичний рівень тексту, інтонаційно-синтаксична динаміка вірша, жанрова природа твору) і внутрішньої (асоціативне відтворення музики: враження, почуття тощо) музичності як органічної ознаки індивідуальної манери. Найчастіше музична складова в його ліричному наративі оприявнюється на лексичному рівні. Поет передає музичне відчуття світу через семантику художньої мови. Музичні асоціації викликають слова на позначення музичного чи звукового поняття («*трубить вічно в поход...*», «*стихне пісня моя...*», «*співає пристраснеє літо...*», «*смутен голос ночі*», «*моїх кроків неспокійна пісня...*», «*в устах замкнувши передзвон...*», «*моїх кроків неспокійна пісня*» й под.). Естетичний вимір тексту формують подекуди й метафоричні образні сполуки, структуровані синтезом слова, музики, живопису («*злотний дзвін монастиря*»).

Музичну термінологію поет органічно уводить до сюжетики інтимних одкровенень збірки «Світлість», що надає зображеному особливій емоційності («*твій голос, наче голос пісні*», «*акордами світло хмеліє*», «*як квітів хор не дише...*»). У любовних посланнях (найчастотніші жанри) відстежуємо чимало проявів

синтетичності, що базуються на музично-живописній єдності. Цей принцип творчого самовираження надає ліричним творам митця усезагальності в прагненні всебічно охопити світ у його гармонії. Звідси й домінування світлої барви, котра містять у собі важливі смислові й емоційні акценти: «Усе, що чисте в ній, – те світить, знак дає» [2; 116]. Ці й подібні рядки потверджують відомі слова І. Франка, який у з цього приводу у відомій праці «Із секретів поетичної творчості» писав: «Коли поет береться малювати, він робить це не фарбами, а торкає наші різні чуття, викликає в душі образи різнорідних значень, але так, щоб вони тут же зливалися в одну органічну й гармонійну цілість» [6; 405].

Живописання словом як вагомий чинник художнього враження доповнюється Ю. Липою синхронним використанням фонічних ресурсів музичності тексту: «*Степи, гаї – золототканні, / Золототканний спокій твоїй, / І золотом загнутих вій / Мої осанни осіянні*» [2; 101]. Розмаїті різновиди звукових зв'язків наснажують віршову мову винятковою виражальністю. Фонетичні засоби підсилюють та увиразнюють літературні образи, створюють музично-слухові ефекти, надаючи тексту динамічності й гнучкості.

У ліриці Ю. Липи зустрічаємо таку унікальну, доволі рідкісну у творчій практиці митців сугестію музичності, як хореографічний компонент. Застосовуючи подібні шляхи літературно-мистецьких кореляцій, поет досягає неабиякого естетичного ефекту: «*Лунає стиха давній менуєт, / І в серці радісним наново розцвітає / Життя поєм ви співливе, безкрає / В мереживах сільвет*» [2; 136]. (Менуєт – старовинний граціозний французький танець). Цікаво, що хореографічно-музичні компоненти зустрічаються й перекладах поета (наприклад, переклад «Ми йдемо з танцями» німецького автора Отто Юліуса Бірбавма).

Ю. Липа доцільно застосовує найуживаніші щодо музикального інструментування тексту засоби добору відповідних звуків, які гармоніюють з природою зображуваного явища, включаючи органічні для його стилю націєцентричні тематичні домінанти: «*Перемога в сурми трубить. І цвіте Земля*» [2; 113]; «*Як сурма вража загримить / Назустріч нашій безнадії, / Над вами меч мій заблищить / І встану я на дні новії*» [2; 261]. Інтермедіальні референції увиразнюють обриси духовних концептів авторської картини світу поета, у центрі якої, за його ж словами, завжди перебувала «духова подія»: «*Щоденний бій – молитовні / Сурми для Того, / Хто держить дві чаші повні / Всесвіту всього*» [2; 265].

У наведених фрагментах маємо ілюстрації інтракомпозиційної інтермедіальності, реалізованої в семіотичній структурі тексту. Зображення тут наділене знаковістю, а від того й посиленою асоціативністю. Семіотичним маркером виступає символічний образ сурми (сурма – старовинний дерев'яний музичний інструмент; невід'ємний атрибут козацької музики). Істотно, що цей музичний термін як знак національно-визвольних змагань народу зустрічається доволі часто в мистецькому та громадсько-політичному контексті української еміграції міжвоєнної доби (збірка «Срібні сурми» Ю. Дарагана; часопис «Сурми» – програмний документ Української військової організації). Тому актуалізація в новому контексті давньоукраїнського музичного інструмента стає додатковим засобом смислотворення тексту.

Музичні «сліди» (К. С. Браун) у віршах Ю. Липи виявляються й у специфічному синтаксисі, зокрема, в таких структурних елементах, як повторюваність, ритмічність, інтонаційно-синтаксична динаміка тощо. Така особливість художньої мови засвідчує естетичну настанову синтезувати у тексті слово та мелодику, виповнюючи емоційну атмосферу тексту звуковими ефектами, що інтонаційно відповідають ідейно-тематичному спрямуванню. Іntenціям автора співзвучна й відповідна строфіка. Динамічна напруга вірша Ю. Липи відображає тогочасну неспокійну добу, утверджуючи «героїзм як дію, підживлюючи силове поле героїки, позначеної народними вибухами в різні історичні епохи» [1; 23]. Відтак естетично доцільним є обраний поетом ритмічний малюнок тексту (рвучкий ритм вірша, чергування видовжених і укорочених рядків), що жанрово асоціюється із маршовою музикою: «*В ряди ставай / Від права до ліва!..*» [2; 199]; «*Перша чота, кроком – руш! / Гей, ти, там з боку / Кроку не паплюж! / Раз-два! / Тобі зложених в покорі: / Чи знайшли, чи згубили дороги – / Дай нам прагнуть повік перемоги!*» [2; 200].

Звукове вираження, акустичні ефекти часто отримують вербальну реалізацію в поезії Ю. Липи з допомогою частотних повторів різних словесних конструкцій. Вони відчутно увиразнюють настрій, утривають емоції, надають зображеному й вираженому переконливості: «*В Тобі небес сади многопоясні, / В Тобі земель розквітла ріжнородність, / В Тобі довершення Одвічного й Людського*» [2; 113]. Ці й подібні художні ілюстрації

свідчать, що «словесна музика в художній літературі досягається, по суті, тими ж засобами, що і в музичному мистецтві» [4; 48].

Музичну та поетичну комунікацію в авторському тексті Ю. Липи виконує трансформація співвіднесених із музикою жанрів, представлена вербалізацією мистецького синтезу (література/музика). В цьому вимірі інтермедіальності виокремлюємо генологічне дефініювання, закладене в назвах віршів, що викликають сподівані асоціації: «Пісня Темному», «Пісенька», «Вояцький марш», «Гімн Дмитра Бортнянського», «Хорал Бетговена» та ін. У розкритті естетичної природи художнього слова Ю. Липи цей аспект особливо важливий. Йому, як продовжувачеві барокової традиції, закономірно імпонували жанри духовної музики. Один із програмних віршів він асоціює з музикою українським композитором, котрий писав свої чотириголосні концерти на основі текстів псалтиря. Вірш «Гімн Дмитра Бортнянського» має всі ознаки урочистої похвальної пісні: славославлення, звернення до Всевишнього, наскрізна риторика, відповідні етикетні звороти, емоційно-піднесена мова: *«Будь славен, Боже України, / Скрізь, де людей звучить язик, / Давай оновлення з руїни, / Животвори наш людський вік»* [2; 205].

Пов'язаність із духовними домінантами лірики, сакралізація зображеного пояснюють звернення поета до ще одного жанру духовної лірики – хоралу (хорали – хоровий спів, церковні піснеспіви у католиків і протестантів): *«Коли серце не повстало / Над буднями своїми, / Як вічності знак. Хорала, / Що незглибимий»* [2; 168]. Уведення в назву твору імені відомого композитора Бетховена не випадкове, оскільки саме йому належить відома сентенція про те, що слово є «органом розуму», а «звук і жест» – органом серця [4; 32]. Йдеться про єдність думок і почуттів (інтелекту й емоцій) у тексті, структурованому за принципом синтезу мистецтв, синестезії як основи художньо-естетичної свідомості митця.

Глибоку асоціативну функцію в авторській картині світу Ю. Липи, як зазначалось вище, відіграє й малярська складова, що засвідчується перекодуванням живописних картин і образів на вербальний рівень тексту. Візуалізація увиразнює частотні в поезії митця мотиви (субмотиви) націєцентричності й духовного максималізму. «Монограма» (Б. Криса) ліричних переживань і філософських рефлексій, відображених життєвих вражень передається ним найчастіше малюванням словом, прозорістю фарб, текстуалізованою багатими ресурсами колоративів. Амбівалентність образотворення в ліричному наративі Ю. Липи (життя/смерть, вічне / минуле) увиразнюється семантичним спектром барв («чорна пітьма» / «білі хати»; «порох сірий» / «ясна стопа», «погляд темний» / «до білоти розпалений наказ» і под.). Функціональне навантаження живописних ефектів самовираження поета, що створює додатковий вимір асоціацій в його авторському тексті, вимагає окремого дослідження.

Отже, творча практика Ю. Липи засвідчує використання багатьох формотвірних прийомів, котрі структурують загальну лінію музичності (живописності) поетичного тексту. Інтерпретуючи художній доробок поета в означеному аспекті, варто застерегтись від спрощеного ототожнення іномистецьких кодів зі структурою ліричного наративу, а виявляти з їх допомогою його семіотичні глибини (текстові й підтекстові). Теорія і практика інтермедіальності, як важлива грань сучасної компаративістики, має потенційні можливості стати методологічним ключем до розуміння складності й неоднозначності естетичних рефлексій Ю. Липи, що, власне, й визначає подальші кроки наукового студіювання його багатогранної творчої спадщини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Липа Ю. І. Суворість: поезії, новели. К. : Український письменник, 2015. 112 с.
2. Липа Ю. І. Твори: у 10 т., Т.1.: Поезія. Львів: Каменяр. 543 с.
3. Маланюк Є. Ф. Книга спостережень: статті про літературу. К.: Дніпро. 430 с.
4. Просалова В. А. Інтермедіальні аспекти новітньої української літератури : монографія. Донець: ДонНУ, 2015. 154 с.
5. Просалова В. А. Інтермедіальність як явище мистецтва і метод аналізу // Філологічні семінари: Парадигма сучасного літературознавства: світовий контекст. К., 2013. Вип. 16. С. 46–53.
6. Франко І. Я. Краса і секрети творчості: статті, дослідження, листи . К.: Мистецтво, 1980. 500 с.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО МОВЦЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 10-11 КЛАСАХ ЛІЦЕЮ

Одне із завдань сучасної системи освіти полягає у формуванні особистості, здатної до продуктивної мовленнєвої взаємодії в мікро- й макросоціумі, адже „саме на комунікацію кожна людина витрачає близько 70 % свого часу. І саме мовна комунікація забезпечує існування соціальної пам'яті, зберігання й трансляцію інформації як між генераціями, так і в межах однієї (окремої) з них” [2, с. 154]. Виокремлення цього завдання, на нашу думку, зумовлено й такими чинниками: по-перше, розвитком різних каналів комунікації і збільшенням інформаційного потоку, у якому потрібно диференціювати істинне від хибного, раціональне від ірраціонального, основне від другорядного. По-друге, соціально викликану необхідністю володіти вміннями не лише сприймати повідомлюване, а й інтерпретувати його, продукувати на його основі власне висловлення; домовлятися з людьми, переконувати їх; доводити власну позицію; адекватно реагувати засобами мови на прочитане й почуте тощо. Отже, випускник закладу загальної середньої освіти має бути компетентним мовцем, здатним до подальшого саморозвитку й самоосвіти.

У чинній програмі з української мови зазначено: «Сучасне навчання є компетентнісним, а отже орієнтованим не на засвоєння визначеного обсягу знань, а передусім на пізнання життєвих реалій, у яких ці знання мають значення» [3]. Відтак здобуті знання стають вхідним квитком у світ реальних можливостей і здійснених мрій. Водночас те, чи зможуть учні реалізувати себе в ньому, залежить від сформованих у них умінь, навичок, системи ціннісних орієнтацій і мотивів. З огляду на це абсолютно логічною є і визначена в програмі предметна мета – формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості.

Окремі аспекти проблеми формування компетентного мовця (далі – КМ) розкрито в працях українських учених. Узагальнимо виокремлені вітчизняними дослідниками характеристики КМ: має вправно володіти арсеналом синтаксичних конструкцій (також складної предикативної будови), що роблять мовлення правильним, точним, граматично різноманітним і допомагають увиразнити його (О. Божко); свої переживання і почуття виражає мовними засобами, що водночас засвідчують рівень культури і духовний розвиток (Н. Голуб); має вправно володіти низкою рівнів мовної освіти: фонетичним, лексичним, морфологічним, синтаксичним, текстовим, які тісно пов'язані між собою та відображають об'єктивно існуючі в мові зв'язки між різними його одиницями (звуком, словом, словосполученням, реченням, текстом) (О. Компаній, Т. Бондар, Г. Пашковська).

На нашу думку, найбільш повне визначення поняття подає С. Омельчук: «особистість, що має високий рівень мовної свідомості, творчого мислення й літературного мовлення, здатна висловлювати думки просто і зрозуміло». Учений зауважує, що «компетентний мовець вправно володіє мовою, тобто правильно мислить і точно та грамотно виражає думки». Для цього «потрібно не лише бути обізнаним із літературними нормами, а й уміло застосовувати їх у мовленнєвій практиці, володіти лексичним запасом, достатнім для адекватного вираження нової й оригінальної думки» [1, с. 4]. На це, як переконує аналіз, й орієнтує вчителя зміст чинної програми з української мови: розділи для вивчення, проблематика творчих робіт, тематика соціокультурної змістової лінії тощо спрямовані на реалізацію предметної мети програми.

Водночас можемо констатувати, що програма спрямовує й на застосування певних засобів, що забезпечать дієвість і продуктивність навчання української мови в старших класах. Одним із універсальних засобів навчання названо текст. Суголосні з авторами в тому, що текст на уроці потрібно використовувати задля читання, створення його інтонаційної карти, переказування, проведення словникової роботи; організації групового чи індивідуального лінгвістичного дослідження; визначення емоційного впливу тексту на читачів, слухачів; виявлення й маркування певного мовного явища; узагальнення певного мовного матеріалу; виконання логічних операцій; створення власного висловлення тощо [4]. Ефективність застосування тексту як засобу формування КМ, на нашу думку, залежить від дотримання певних умов: відповідність пізнавальним інтересам учнів, баланс між текстами різної стильової і жанрової належності, наявність у висловленні певної

актуальної проблеми, можливість взаємопов'язаного розвитку предметної і ключових компетентностей тощо. Вважаємо, що під час роботи з текстом на уроках української мови в 10-11 класах доцільно зосередити увагу учнів на аналізі емоційної лексики, що як виразник емотивної функції мови «характеризує ситуацію спілкування, соціальні відносини, психічний стан мовців» [3, с. 171]. Наприклад, під час вивчення орфографічних норм доцільно запропонувати учням таку вправу:

Прочитайте. Спрогнозуйте ситуації, які могли викликати описані емоції. Чи можна «прочитати» на обличчі емоції? Випишіть із тексту слова, що позначають емоції та емоційний стан людини. Доберіть слова, якими їх можна описати, наприклад: очікувана радість, похлиха бентежність. Поясніть написання виділених слів. Чи можна графічно (за допомогою розділових знаків) передати емоційний стан?

Жах у її очах змінився подивом, а подив – радістю. Якоюсь терпкою, але не злостивою, а гарячою, аж пекучою. Вона прочитувала на його обличчі безмежну щирість, і відчай, і страх того, що його слова зрозуміють неправильно, прочитувала раз за разом, як несподівано прекрасні рядки з книги, вона бачила його навіженість і розгубленість і теж сповнювалась бентежністю, а водночас і якоюсь турботливістю, тривожного опікунства, подібного до того, з яким старші дивляться на нерозважливих кабешних дітей (Ю. Мушкетик).

Формуванню вмінь застосовувати літературні норми в мовленнєвій практиці сприятиме використання таких засобів: карт пам'яті, структурно-логічних схем, таблиць, інфографічних плакатів тощо, що містять певну навчально-пізнавальну інформацію з української мови, обсяг і зміст якої визначений вимогами чинної програми й зумовлений когнітивними потребами здобувачів освіти. Важливо пропонувати старшокласникам не тільки відповісти на запитання вчителя за змістом таблиці, схеми, карти пам'яті, скласти за нею/ними розповідь чи поставити запитання однокласникам тощо, а й доповнити іншими потрібними, на їхню думку, складниками (типові помилки, нормативний варіант написання тощо), змінити форму подання інформації (наприклад, таблицю на карту пам'яті, схему на алгоритм, карту пам'яті на текст тощо), спрогнозувати ситуації, у яких буде потрібна ця інформація та ін.

Отже, під час формування КМ засоби навчання мають стати стимулом індивідуальної й колективної мовотворчості учнів, спонукати їх до висловлення власних думок, розвитку вмінь застосовувати норми сучасної української літературної мови в мовленнєвій практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Омельчук С. А. Особистість компетентного мовця в контексті інформаційної доби. URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/fmoid/paper/viewFile/182/177>
2. Онуфрієнко Г., Черневич А. Термін комунікація в поняттєвому вимірі й лінгвістичному контексті. Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». 2010. № 675. С. 154–160. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/6993/1/34.pdf>
3. Українська мова: Енциклопедія / редкол.: Русанівський В. М. (співголова), Тараненко О. О. (співголова), М. П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
4. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. 10-11 класи. РІВЕНЬ СТАНДАРТУ. 2017. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення - 21.10.2019)

Попович Яна

м. Миколаїв, rodiof2015@gmail.com

(науковий керівник – к. філол. н., доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Родіонова І.)

МОВНА КАРТИНА СВІТУ В ГАСТРОНОМІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Мова – це дзеркало, яке знаходиться між світом і людиною, за допомогою якого ми можемо пізнати найважливіші властивості буття. У ній відображені не лише реальний світ й умови життя, але й суспільна самосвідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль,

система цінностей, світовідчуття, бачення світу. Картина ж світу – це витвір людської діяльності, але не фізичної, а мисленнєвої, пізнавальної, результат освоєння усього, що оточує нас. Феномен світу, який людина сприймає через рідну мову, постає для неї таким, якою є для неї сама мова [5, с. 32].

Незважаючи на досить недовготривалий період свого наукового розвитку, проблеми лінгвокультурології привертала увагу багатьох вчених. Зокрема, зарубіжних (А. Буров, Л. Гришаєва, В. Гумбольдт, В. Карасик, Г. Колшанський, М. Піменова та ін.) та вітчизняних дослідників (Ф. Бацевич, І. Голубовська, В. Іващенко, В. Жайворонок, С. Єрмоленко, Л. Лисиченко, В. Русанівський та ін.) основних ідей лінгвокультурології в цілому та мовної картини світу зокрема [3, с. 68].

Поняття «мовна картина світу» пов'язане з певним типом концептуалізації дійсності, яка формується мовними структурами в процесі комунікації. У нашому випадку мова йде про гастрономічну мовну картину світу. Термін «гастрономічна картина світу» трактується наступним чином: концептуальна модель гастрономічних уподобань і пріоритетів, що відбиваються в специфіці національних номінацій продуктів харчування [2, с. 110].

Центральною фігурою мовної картини світу, зокрема гастрономічної, виступає людина, так як, з одного боку, саме вона є джерелом гастрономічного дискурсу. З іншого боку, сама мова часто використовує базові ознаки якості, притаманні людині для найменування, наприклад, смакових або композиційних властивостей харчових продуктів («добрий борщ»; «safeallonge» – (букв. «Лежача кава»), тобто неміцна кава з великою кількістю води; «The European» – (букв. «європеєць»), тобто коктейль, що складається з 1/3 горілки і французького вина; «honestfood» – (букв. «Чесна їжа»), що вказує на те, що страва проста і скромна.

Специфічною рисою гастрономічної мовної картини світу виступає також наявність в мові номінацій самого процесу і часу споживання їжі або напоїв. В українців це *сніданок, обід, вечеря* (для дітей *полуденок*). Для українців також існує термін «закуска», який в одній зі своїх сучасних «іпостасей» позначає деяку кількість їжі, що приймається після вживання спиртного напою. Історично цей термін мав більш широкую семантику і позначав «холодні страви, легкі для сприймання» [4, с. 85].

Для англіїців актуальні номінації «*breakfast*», «*lunch*» and «*supper (or dinner)*», що означають сніданок, другий сніданок і вечерю (або обід). Загальна назва для споживання їжі – «*meal*». Для спеціальних випадків прийому їжі служать найменування «*feasts*», тобто святкування чогось або «*banquets*», що означає банкет, вечерю [6, с. 96].

До гастрономічної складової мовної картини світу можна також зарахувати специфіку найменувань фахівців з приготування і способів приготування їжі. Так, в Україні є такі номінації: *кухар, кок, кашовар, кухмістер, шеф-кухар, кулінар, (розм.) кухарка, куховарка*.

В англійській мові: «*baker*» – пекар, булочник; «*chef*» – шеф-кухар; «*culinarian*» – кулінар; «*hashslinger*» – бармен; «*servant*» – прислуга; «*sousechef*» – шеф-кухар по засолюванню продуктів харчування.

Синонімічний ряд в українській мові до лексеми «*готувати їжу*» наступний: *куховарити, готувати, кухарювати та варіанти способів приготування: варити, смажити, парити, відварювати, варити, запікати, тушкувати, маринувати, випарювати, обсмажувати*. Та й вони ще не повністю виражають все різноманіття способів, ступенів і прийомів нагріву їжі. Тому кулінарам доводиться запозичувати додаткові терміни з інших мов, здебільшого з французької. Так, наприклад, в українській професійній кулінарній мові увійшли слова як: «*бланшувати*», «*пасерувати*», «*брэзирувати*», «*фламбувати*» для позначення тих ступенів способів приготування страви за допомогою ювоню, які не мають відповідників в сучасній українській мові.

В англійській мові «*to cook*» (готувати їжу) номінується наступними мовними одиницями: «*bake*» – запікати; «*barbecue*» – смажити м'ясо над ґратами; «*blanch*» – бланшувати; «*boil*» – відварювати; «*braise*» – гасити; «*broil*» – смажити на вогні; «*brown*» – підрум'янювати; «*burn*» – сильно зажарювати; «*coddle*» – обварювати окропом; «*curry*» – готувати страви з каррі; «*decoct*» – готувати відвар, наполягати; «*deep fry*» – глибоко зажарювати; «*devi*» – готувати гострим'ясом і жиром; «*escallop*» – запікати (устриці); «*fry*» – смажити; «*griddle*» – готувати на сковороді з ручкою; «*grill*» – смажити на рашпірі, грилі; «*heat*» – розігрівати; «*imbroil*» – просочувати; «*melt*» – розтоплювати; «*microwave*» – піддавати обробці мікрохвилями; «*mull*» – підігрівати вино з прянощами; «*pan fry*» – смажити на сковороді; «*parboil*» – злегка відварювати; «*parch*» – злегка

підсмажити, підсушувати; «*percolate*» – проціджувати, фільтрувати; «*poach*» – варити (яйця) без шкаралупи в окропі [2, с. 109].

Важливим елементом мовної картини світової кулінарії виступає фразеологічний фонд національної лінгвокультури. Так, тематичний потенціал образних виразів у різних мовах відображає специфіку гастрономічного світу нації. В українській мові це такі фразеологізми: *риба не хліб, ситий не будеш; сита кішка, коли сала не їсть; без зубів лихо, а без хліба ще гірше; я вчений на хліб печений; їмо хліб троякий: чорний, білий і ніякий; коли б ковбасі та крила, то кращої птиці на світі б не було; із медом і старий, чобіт добрий; не красна хата кутами, а красна пирогами* [1, с. 47].

В англійській мові: «*tobring home the bacon*» (домогтися успіху); «*to cook some one's goose*» (розправитися з будь-ким, погубити кого-небудь); «*in the soup*» (в скруті, в біді); «*Good talk save sthe food*» («За доброю бесідою і їжа хороша»); «*God gives every bird its food*» («Бог дає поживу кожному») [5, с. 335].

Отже, мовні явища вивчаються з точки зору не тільки антропоцентричного, але і етноцентричного підходу. Мовна картина світу і національна гастрономія пов'язані між собою системою категоріальних зв'язків, обумовлених національним світоглядом. У цьому сенсі можна говорити про гастрономічну мовну картину світу для кожної окремо взятої лінгвокультури. То важливою складовою мовної картини світу є «гастрономічна» метафора, що розкриває істотні сторони національного менталітету.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воротников Ю. Л. «Мовна картина світу»: трактування поняття. Моск. гуманіт. ун-т., Рос. гуманіт. науч. центр. М., 2010. 324 с.
2. Добренко Е. Гастрономічний світ: смачне vs здорове. Недоторканий запас: дебати про політику і культуру. 2009. № 2. 155 с.
3. Залізняк А. А., Шмельов А. Д. Час доби і види діяльності. Ключові ідеї мовної картини світу. М.: Мовислов'янської культури, 2005. 110 с.
4. Похлебка В. В. Цікава кулінарія: поради та рекомендації. В. В. Похлебка. М.: Центр поліграф, 2003. 236 с.
5. Сепір Е. Вибрані праці з мовознавства та культурології; пер. з англ. під ред. і з предисл. А. Е. Кибрика. М.: Прогрес: Універс., 1993. 654 с.
6. Уорф Б. Л. Ставлення норм поведінки і мислення до мови. Історія мовознавства XIX - XX століть в нарисах і витягах: в 2 ч. В. А. Звегінко. М., 1965. 281 с.

Пянтковська Алла

м. Херсон, tmandych@ksu.ks

КАРДІОЛОГІЧНІ ТЕРМІНИ У ФАХОВІЙ МОВІ ЛІКАРІВ

Поняття «фахова мова» («*Fachsprache*») увійшло в ужиток наприкінці XX століття у зв'язку з дослідженням фахових мов у німецькій лінгвістиці. Кияк Т., посилаючись на розуміння фахової мови Лотара Хоффмана, який визначає її як сукупність усіх мовних засобів, що використовуються в спеціально окресленій комунікативній сфері, зазначає, що функціонування певної мови забезпечується чітко встановленою термінологією [3, с. 204].

Фахове мовлення – це частина загальнонаціональної мови. Професійною мовою лікарів, медичних працівників є в основному медичні терміни – українські, латинські, грецькі, частково польські й німецькі.

Медична термінологія – одна з найвідоміших, оскільки її корені сягають у народну медицину. Здавна в Україні знахарі виготовляли ліки головним чином з трав, передавали рецепти з роду в рід. Перші травники були відомі уже в Київській Русі. Можна вважати, що розвиток медичної науки в Україні почався з XII століття, коли з'явився медичний трактат грецькою мовою «Апліма» (укр. «Мазі»), написаний княжною Євпраксією-Зоєю, дочкою Київського князя Мстислава Володимировича. У зв'язку з поширенням міжнародних контактів, впливом інших культур засобом професійного спілкування дипломованих лікарів стала латинська і грецька мови.

Народнорозмовна мова була властива в основному представникам цехової медицини, які користувалися українською мовою для професійного спілкування.

Українські медичні назви цього часу письмово зафіксовані у «Лікарських порадниках», «Лічебниках», «Травниках» XVI – XVIII століть.

З 1917-1918 рр. у зв'язку з встановленням української державності різних форм спостерігався активний розвиток української термінології, у тому числі медичної.

Українською мовою видаються оригінальні й перекладні підручники з медицини. У 20-і роки виходить 22 медичних журнали українською мовою.

З 1990 р. наука й виробництво в Україні переходять на національну термінологію. У термінотворенні вчені й медики-практики орієнтувалися на національний характер фахових термінів. Використовуючи внутрішні мовні ресурси термінували нові поняття шляхом використання існуючих у мові лексем, а також індивідуального творення, наприклад: *артерія-б'ючка, желудочек, сердца – комірка серця*. Частина цих термінів стали повноправними й понині використовуються лікарями.

Значний внесок у розвиток медичної термінології зробила видавнича спілка «Словник» при Львівському державному університеті, яка видала в кінці 90-х років XX століття кілька словників, зокрема «Орфографічний словник української медичної термінології» за редакцією Л. Петруха, О. Головка, О. Томашівської. Терміни в ньому стосуються тридцяти – шести спеціальностей.

Виділення кардіології у другій половині XIX століття у самостійну медичну дисципліну сприяло виробленню її наукової терміносистеми.

За своїми семантичними ознаками усі кардіологічні терміни можуть бути поділені на групи. Насамперед це анатомічні елементи серцево-судинної системи, кардіологічні терміни, що перетинаються з терміносистемою анатомії: *судини, кров, серце, артерія, вена, аорта, капіляри, лівий і правий серцевий шлуночок, міокард, перикард, клапан, стулки в серці, передсердя*.

Другу досить велику тематичну групу складають терміни на позначення серцево-судинних захворювань: *вада серця, цироз, грудна жаба, серцева недостатність, танець святого Вітта, ритм перепела, артрит, невроз, стенокардія, брадикардія, інфаркт, атеросклероз, кардіостеноз, асфігмія, тромбагіїт, акардія, гіпотонія, гіпотензія*

Як бачимо, більше двадцяти відсотків термінів українського походження.

Тематична група на позначення симптомів та синдромів захворювання. Їх поєднує спільний компонент – «ознака», «характерний прояв хвороби». Наприклад: *серцевий напад, астма, тромбофлебіт, симптом паруса, симптом Гілла, синдром Ретта, синдром Морган-Адамса-Стока*. Частина цих термінів позначають узагальнені назви симптомів та синдромів з посиланням на прізвище вченого, що відкрив його на основі ряду ознак.

Велику тематичну групу кардіологічних термінів складають найменування причин захворювання. За найхарактернішою ознакою серцево-судинного захворювання їх можна поділити на підгрупи:

а) за назвами об'єктивних симптомів, наприклад, на основі назви «пухлина» утворена назва хвороби *пухлина серця*, на основі назви «ожиріння» – *ожиріння серця*;

б) за назвами патоморфологічних або патофізіологічних проявів, наприклад, на основі патоморфологічної назви «ішемія» утворено назву хвороби – *ішемічна хвороба серця*;

в) за назвами форм клінічного перебігу хвороби, наприклад, за допомогою ознаки «гострий» утворено термін-назву хвороби – *гострий інфаркт міокарда, гостра інфекція*;

г) за назвами розладів організму, які мають вплив на серце, серцево-судинну систему, наприклад: *недокрів'я, нервово-судинні розлади*;

д) за назвами частинок, які утворюючись в організмі людини, закупорюють кровоносні судини, що призводить до тяжких захворювань серцево-судинної системи, наприклад: *волокниста бляшка, тромб*.

Тематична група на позначення термінів-найменувань серцево-судинних аномалій, утворені за об'єктом аномалії: *аплазія серця* – «природна нерозвиненість клапанів серця», *атрофія міокарда, дисфункція пересердь*.

Найбільшу лексико-тематичну групу, за нашим дослідженням, становлять терміни на позначення лікарських засобів, які використовуються для лікування серцево-судинних захворювань (190 номінацій). Ці терміни позначають:

1. Узагальнені назви лікарських препаратів, які використовуються при лікуванні серцево-судинних захворювань: *серцеві, краплі, новокаїновий розчин, м'язово-аденіловий препарат*.
2. Конкретні назви ліків чи їх груп, використовуються при захворюваннях серцево-судинної системи: *валідол, валокордин, адреналін, кордан, орципреналін (астмопент)*.
3. Назви лікарських рослин та утворених від них лікарських препаратів, що застосовуються при хворобах серця: *валеріана* (народні назви: *авер'ян, валер'ян, одолен-зілля, чортове ребро*), *валеріанові краплі, настій валеріани; пустирник сердечний* (народні назви: *сердечник, глуха кропива, грудниця*), *настій пустинника, екстракт пустинника*.

Тематична група **«Назви методів і засобів лікування серцево-судинної системи»** об'єднує 97 номінацій. Ця група складається з термінів, які є назвами:

1. Узагальнених методів лікування; належать, в основному, терміни іншомовного походження: *кардіопластика, кардіодилатація, хлоретинова блокада, пересадка серця*.
2. Механічних, штучних матеріалів, які заміщують серце або його частини і частково або й повністю поновлюють його діяльність: *клапани-протези, штучне серце*.

Тематичну терміногрупу на позначення **найменувань досліджень серцево-судинної системи** складає значна кількість номінацій. Вони систематизуються у такий спосіб:

1. Назви розділів медицини, які займаються вивченням серцево-судинної системи; це терміни іншомовного походження: *кардіологія, агіологія, гемодинаміка*.
2. Назви методів, які застосовуються для діагностики захворювань серцево-судинної системи: *кардіографія, сфїгмографія, аускультация серця*.
3. Назви графічного зображення результатів обстеження серцево-судинної системи: *кардіограма, сфїгмограма*.
4. Назви медичних приладів та інструментів, які використовуються у практичній діяльності лікарів-кардіологів: *кардіоскоп, кардіомонітор, киснева подушка*.

Здійснений аналіз показує, що основні внутрішньомовні процеси мають у сучасній кардіологічній термінології специфічні риси, які є свідченням відносної самостійності кардіологічної термінології як підсистеми загальнолітературної мови.

Отже, фахова мова медиків є природним середовищем виникнення та функціонування термінів, які номінують поняттєву базу спеціальної галузі знань. Українська медична термінологія є складною динамічною системою, комунікативну значущість якої засвідчують зв'язки з літературною, загальнонауковою мовами, а також активним уживанням у розумово-побутовій не фаховій сфері.

Українська кардіологічна медична термінологія – це чітка система, цілісність якої забезпечується наявністю різних за обсягом і структурою тематичних груп-термінів. специфіка кардіологічної термінології зумовлена її греко-латинською мовною основою. Українська медична кардіологічна термінологія характеризується добре розвиненою лексико-семантичною організацією, що засвідчує відносну самостійність термінології як підсистеми медичної термінології взагалі і як підсистеми літературної мови зокрема.

Джерелами кардіологічної термінології є власне українські назви, іншомовні та похідні утворення на їх основі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боярова Л. Г. Мовна норма термінологія // Мовознавство. Харків, 1996. С. 247-250.
2. Мусій О., Нечай С., Соколик О., Гаврилук С. Російсько-український медичний словник. Умань, 1992. 678 с.
3. Кияк Т. Р. Фахові мови та проблеми термінознавства // Нова філологія. збірник наук. праць. Запоріжжя: ЗНЦ, 2007. № 27. С. 203-208.
4. Нечай С. Російсько-український медичний словник з іншомовними назвами. К.: УЛТК, Фонд ТТ, 2000.

5. Присяжнюк М. Російсько-український медичний словник професійної мови фахівців внутрішніх хвороб (із тлумаченням термінів). К.: Вид. дім «KM Academia», 1995.
6. Усатенко О. К. Російсько-український словник медичної термінології. К., 1996. 463 с.

Родіонова Інна

м. Миколаїв, rodiof2015@gmail.com

АВТОРСЬКІ ІНТЕНЦІЇ В РОМАНІ ТЕТЯНИ БЕЛІМОВОЇ «КИЇВ. UA»

Сучасну українську прозу Р. Харчук охарактеризувала як простір, у якому жінка «має на пряму «від себе» проартикулювати свій досвід» (О. Забужко), тому ця проза «відрізняється максимальною відкритістю, сповідальністю, емоційністю, вразливістю» [2, 181]. У цьому сенсі виокремлюємо твори київської письменниці Тетяни Белімової. Її роман «Київ.ua» вийшов друком після того, як посів III місце у конкурсі «Коронація слова» 2013, у видавництві «Клуб сімейного дозвілля». За жанром цей роман С. Філоненко визначає як сімейну драму на класичну тему, що переконує емоційною глибиною та реалістичністю.

Здається, в цій родині є все для того, аби маркувати їх спільне життя означником «щасливі». Проте обоє героїв – нещасні. І головна проблема, акцентована автором, в тому, що ніхто з них не розуміє, «чого» й «чому» їм бракувало, адже, здається, усе було добре. Саме цьому «начебто було добре» Т. Белімова присвятила значну частину роману, написаного у формі монологів її та Його, котрі живучи в одній квартирі, існували у двох різних просторах, двох Києвах, і вже давно (за 10-річний шлюб) втратили те, що колись було їхнім спільним Всесвітом.

Що означає назва роману, авторка розшифровує майже наприкінці твору. Це ірреальний простір власних бажань. Усе, що залишається жінці – дружині бізнесмена – це віртуальний соцмережевий простір, в якому завжди краще, світліше й знаходиться саме в нетрях Інтернету порятунк від самотності. Бо героїні – Альоні Сухоярській хотілося просто жити, а не виконувати роль, бути для когось цікавою, аби хоч хтось (нехай і надвечір, а іноді глибоко поночі!) радів її появі (і їй було плювати, що це лише зелене коло її присутності на сайті!).

До того, як розкодувати свій задум, письменниця пропонує читачеві дві «правди» своїх героїв. У монологіях Льони домінують спогади й самовиправдовування, у монологіях її чоловіка – образи на дружину й злість. Внутрішній світ своїх героїв Т. Белімова розкриває за допомогою невластивої прямої мови, що за визначенням перебуває на межі між прямою і авторською мовою: «Якби ж вона слухала його, робила так, як він хоче, не було б жодних проблем. Якби хоч раз адекватно відреагувала на його застереження «не мудруй!»: просто не стій на своєму, не показуй, що ти знаєш краще, що розумієш, як краще, не тикай носом у те, що і коли чоловік не так зробив, не зважай на хиби, не критикуй. І все буде (точніше, було б) добре. І його мама, і теща вчили її, виховували, та горбатого, хоч як крути, лише могила виправить» [1, 50]. Як видно, авторка вдається до частого використання дієслів. Це тонкий філософський задум: вживання минулого часу дієслів в цьому реченні (та й багатьох інших в романі), яке можна було б назвати «запланованим майбутнім у минулому».

Також авторка використовує поширені в писемному мовленні випадки нанизування та комбінування речень із знаками оклику й питання, завдяки чому передає різні ступені й відтінки емоцій: «Вона повинна була повернутися! Вона повинна була повернутися? Вона повинна була не те що повернутися, а на колінах приповзти – валятися – вибачатися – виправдовуватися – вмовляти – плакати – визнавати свою провину – обіцяти, що більше нічого подібного в жодному разі!» [1, 111]. Очевидно авторка, спонукувана постійною потребою емоційного вираження думки, вдається до використання дієслів-синонімів з емоційно-оцінним значенням, що утворюють довгі ряди. Причому основним часовим фоном виступає саме форма минулого часу, зрідка трапляються в тексті дієслова майбутнього часу, проте усі вони із негативним семантичним відтінком: «Дивись – затягне! Засмокче – закрутить – завертить – зачарує – зневолить – знеособить – знекровить – зв'яже – зіпсує останній прихисток її душі, скаламутить ціною великих утрат досягнуту раніше рівновагу» [1, 117]. Для посилення експресивності вислову авторка використовує також повтори морфем

(префікси). «Хоч би до літа якось розгребти цю ситуацію, бо ясно, що сама вона вже точно не розсмокчеться. Так, ця проблема виявилась не з тих, що самоліквідуються, заливаються алкоголем, задимлюються цигарковим димом, затанцювуються на нічних дискотеках, вибиваються клинами інших спідниць і побачень!» [1, 115].

Водночас у тексті використані також антонімічні сполуки, а їх нанизування сприяє стилістичному ефектові, допомагаючи глибше проникнути в сутність явищ чи ситуацій, надаючи висловам емоційності й афористичності. Так, чоловік, роздумуючи над вирішенням проблеми як повернути дружину яка його покинула, обирає того із рідних, хто б: «висловив пораду, а не ультиматум, рекомендував, а не вказував, навіював, а не змушував, утішав, а не почав, скеровував, а не підштовхував...» [1, 114].

Дотичним до сімейної драми є третій персонаж – Максим. І в його передачі переживань-думок авторка знову використовує синонімічні дієслівні ряди, коли, здається, слів мало, а думкам – простору: «...неодружений, бо ще не дозрів, не визначився, не знайшов, не встиг, не захотів, не повівся, не впіймався, не одурився, не знадився, не захопився ніким аж так, щоб бути певним себе/за неї на все подальше (їхнє спільне – їхнє спільне? який жаж!) життя» [1, 175]. Повтор заперечної частки створює основну канву в сприйнятті героя, що виявляється не готовим обростати дітьми, турботами, безкінечною роботою без відпочинку, як усі його університетські, й не лише університетські друзі. Найголовніше для нього – свобода, коли ніхто «не нависає, не стоїть над душею, не контролює, не вимагає звіту, не перевіряє, не зіставляє фактів, загалом не наважується вказати, де – коли – з ким йому бачитися-спілкуватися» [1, 176], – не заважати жити так, як йому хочеться!

Таким чином, у плані виявлення авторських інтенцій роману велику роль відіграють повтори певних одиниць лексико-семантичного й морфемного рівнів, що навіть візуально детермінують ритміку твору й виступають елементом авторського ідіостилу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белімова Т. Київ. ua. Харків: Книжковий Клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2013. 256 с.
2. Харчук Р. Сучасна українська проза. Постмодерний період. Київ: ВЦ Академія, 2008. 248 с.

*Родіонова Інна, Островська Анастасія
м.Миколаїв, ostrovska99as23@gmail.com*

ОБРАЗНА СИМВОЛІКА РОМАНУ ЮРІЯ ЯНОВСЬКОГО «МАЙСТЕР КОРАБЛЯ»

*О корабле, тебе вже манить хвиля Моря?
Гораций*

Юрій Яновський – повістяр і романіст, великий майстер українського слова, найцікавіший і найталановитіший із усіх своїх сучасників. Його справедливо називають сміливим новатором в українській літературі ХХ століття, він – один із найяскравіших представників неоромантичної течії в ній. Письменник залишив великий літературний доробок: романи «Майстер корабля», «Вершники», «Чотири шаблі», «Жива вода» («Мир»), збірки «Промені ласкавого сонця», «Київські оповідання», «Земля батьків», п'єси «Дума про Британку», «Завойовники», «Потомки» тощо. Ю. Яновський є автором сценаріїв до фільмів «Гамбург», «Фата моргана», «Серця двох», «Царський острів», «Золоте весілля» та інших.

Перший роман Юрія Яновського «Майстер корабля» був опублікований у 1928 році в харківському видавництві «Книгоспілка» і приніс справжню славу митцю. Письменник розпочав роботу 27 листопада 1927 року в Одесі, а закінчив у Харкові, куди невдовзі переїхав. Роман написаний у формі мемуарів і має структуру з тяжінням до ускладненості. Письменник використовує прийом «просторово-часової» рокировки. Сучасні автори 20-ті роки ХХ століття у творі представлені як минуле, а майбутні 70-ті роки ХХ століття стають сучасним для його прототипу. У цьому творі порушуються проблеми долі майбутнього, зв'язку різних історико-культурних часів, сутності і перспектив мистецтва, позараціональної природи кохання, драматичної складності людських стосунків, екзотичної привабливості людських мандрів тощо.

«Майстер корабля» – символічно насичений твір. Кожен символ у романі відіграє важливу роль для більш глибокого осмислення твору. Юрій Яновський використовує насичену палітру образів-символів. Навіть у головних героях читач може пізнати реальні постаті, котрі були близьким оточенням митця.

Професор. Прототипом до Професора став художник Василь Кричевський. «Ім'я Професора знаходимо в історії архітектури Республіки, – його будинки, сміливі й прості, і досі прикрашають наші міста. В історії Великого Кіно – в нього почесне місце відданого й невтомного працівника, непомітного, скромного й упертого в роботі». Доречі, Василь Кричевський був автором обкладинки до першого видання роману.

Директор. Прототипом до цього персонажа став Павло Нечес – директор Одеської та Київської кінофабрик. «Директор ходив, похитуючись і припадаючи то на одну, то на другу ногу, як моряк, – до річі, він і був колись моряком».

Сев. В цьому персонажі читач може впізнати Олександра Довженка, майстра пера й плівки. Юрій Яновський товаришував та співпрацював з Довженком. «Художник Сев – мій перший друг. Прийшовши режисером до кіно, він поставив невеличку комедію й блискуче провалився. За це він дозволив собі відпустку на кілька місяців. Тепер він знову повернувся до Міста й буде ставити ще одну картину».

Високий режисер. За цим образом стоїть актор Микола Охлопков. «Високий режисер лежав на ліжкові, що стояло ліворуч, упирався головою в стіну й ноги звисив на долівку».

Тайах. Головний жіночий образ роману. Прототипом до нього стала балерина Іто Пензо, якою захоплювалися Яновський і Довженко. «Біля вікна сиділа жінка – білоголова, стрижена, в англійській блузці, поклавши довгі ноги на стілець перед собою».

Богдан. За цим матросом стоїть постать режисера Григорія Гричера. «Тепер перед нами стояв блідий матрос, чорнявий і смаглявий, із затьмареними синіми очима, страшенно змучений попередньою мандрівкою на щоглі. Чорнява борідка пробивалася на щелепах, обличчя приємне, хоч і некрасиве».

То-Ма-Кі та Редактор. У цих героях ми бачимо самого Юрія Яновського. «До кінофабрики я приїхав молодий і простий, як солдат з булавою маршала в ранці. Я, підскакуючи, ходив по місту, дивувався на море й забивав голову різною романтикою». «Скільки-то води втекло з того дня, коли я, молодий, зелений юнак, окунувся в життя! Зараз мені – за сімдесят, мене термосить іноді ломота, руки дрижать, і на очі набігає сльоза».

У романі можна побачити велику кількість **онімів**, котрі Юрій Яновський використовує як образи-символи. Так, наприклад, у першій главі твору, де автор розмірковує над занепадом мистецтва, згадується **британський художник Вільям Хогарт та його Лінія краси**, що за теорією є невід'ємною частиною всього прекрасного. «Ми вже забули ту «Lineofbeauty», що нею хотів у 18-му віці художник Хогарт відкрити закони краси».

Редактор, приїхавши до міста порівнює громадськість із **богинею справедливості Фемідою**: «Я, наприклад, уявляв себе представником громадськості, і громадськість я малював Фемідою з терезами в руках».

Роман насичено й біблійними персонажами. Ю. Яновський у третій главі, де автор виступає на захист театру та балету, згадує **образ Йосифа Прекрасного** – сина Якова та Рахилі, пророка, котрий служив фараону. В творі його згадують як персонажа **балету «Йосиф Прекрасний»**: «Людина танцює, легко пересуваючись по сцені, рідна цим звукам і слухняна. Це Йосиф Прекрасний. Він сідає на згористу землю й грає ще, тримаючи дудку». Використаний тут і інший **персонаж балету – Тайах**. Вона – жінка фараона, що спокусила Йосифа, через що фараон наказав вигнати пророка геть: «Його бачить Тайах – фараонова дружина. Тайах придивляється до вродливого юнака», «Тайах танцює в захваті. Вона показує Йосифові свою любов і силу».

Не міг Юрій Яновський оминати й засновника міста Одеси, **Армана Еммануелядю Плессі, герцога де Рішельє**, якому було встановлено бронзовий пам'ятник на Приморському бульварі. В романі він замріяний морем і торгівельною гаванню: «Біля пам'ятника французькому герцогові стеляться вниз широкі східці. Герцог показує рукою своє задоволення з моря й торговельної гавані, що лежить просто перед нами».

Описуючи старий іржавий моторний човен і розмірковуючи «які передсмертні рухи бачила ця сталь», письменник порівнює корабель із **царем Спарти Леонідом**, котрого було вбито і мертвого прибито до борту

корабля за наказом короля Персії Ксеркса Першого: «Тебе пестило море. Ти занурявся в хвилю, човне. Тепер ти стоїш на березі, і ми не бачимо на тобі гордих слів спартанця Леоніда».

Побачить у творі читач і бога морів **Нептуна**, що гнівається: «Естакада, з якої вантажать шкіру, елеватори для зерна, пароплав, що повернувся носом на вітер, знову елеватор, службовий портовий будинок, ще елеватор, ворота, вибігаємо на мол, що йде до маяка, і, нарешті, ось воно – море! Так яке ж воно гнівне! Ніби сам Нептун гойдається на кожній хвилі та б'є сандолею щоразу в мол».

Матір та доньку, котрі стояли на вулиці в пилюці, Яновський порівнює з біблійними персонажами **Лотом та його дружиною**, які йшли пустелею й не оберталися назад, бо боялись перетворитись на соляні стовпи: «Пил закружляв по вулиці, як у біблійній пустелі, де Лот із жінкою боялися озирнутися, щоб не стати соляними стовпами. Пил закружляв по вулиці, покрив сльози матері, а дівчинці запорошив її кришталеву блакить».

Побачимо у романі ще одне ім'я відомого художника – **Ван Гога**. Юрій Яновський використає **його роботу «Кущі»** із зображенням моря: «Картина «Кущі» висить у музеї на боковій стіні, її освітлено збоку. На все майже полотно розрісся зелений кущ, під кущем – трохи трави, за ним – синє спокійне море. Коли стоїш за п'ять кроків – тебе охоплює надзвичайна сила, з якою художник передає тремтіння куща і мерехтіння моря».

Помітним тут буде й **образ Будди**, котрий є втіленням миру, спокою, життя та рівноваги: «В Будді мусить бути щось найдорожче для людини.», «Рис – праця, їжа і продовження життя. Трісочки – вогонь, якого можна здобути тертям дерева об дерево, це те, з чого треба починати, виходячи в путь. Папір – молитва».

Варто окреслити загальні образи роману «Майстер корабля». Першим розлогим образом у творі є **символ «широкої дороги»**, що ототожнюється з морем: «Хай простить тому небо, хто підозрює мене в повсякчасному ухилянні вбік із широкої дороги. Я ніколи не любив ходити по дорогах. Тому я й люблю море, що на ньому кожна дорога нова і кожне місце – дорога».

Наступний **образ нареченої**, задля якої То-Ма-Кі *підставляє під мечі важкий щиті* якій *присвятив сталеву шпагу*. Та наречена – культура нації, для якої живе митець: «Для неї я був сміливий і впертий, заради неї я хотів бути в першій лаві бійців – бійців за її розквітання. Для неї я полюбив море, поставив на гербі якір, залізний важкий якір, що його приймають усі моря світу, і колишется над ним могутній корабель. Культура нації – звуть її».

Одним із центральних образів роману є **море**. Яновський змальовує його з *розпутною красивою жінкою*: «Море – це розпутна красива жінка, яка хвилює більше за всіх цнотливих голубок. Ця жінка лише збуджує жагу, вашу шалену пристрасть. Як перша знана жінка, вона ввижається вдень і вночі». Цікаво порівняти, як описує море Ернест Хемінгуей у повісті «Старий і море». Старий думає про море, як *про жінку, живу істоту, що може подарувати й велику ласку, і позбавити її*.

Неймовірної глибини сповнений **образ рук**, які на думку автора є втіленням людської праці та горя, вогню життя. Сплетінням рук, на думку письменника, *можна зрушити землю*: «Вона вмере, ця невгамовна рука, а витвори її житимуть. Вона поспішає, виконує волю людини, що, підіймаючися з небуття, ледве встигає дати життя дітям і виконати долю творчого труда. Я люблю її – вічну людську руку, незвичайний символ, і розумію велич тої хвилини, коли друг дає руку другові: цим він передає самого себе, своє серце й розум, дихання дітей. Дві людських руки вкупі – це кільце, за яке, ухопившись, можна зрушити землю».

Незвичайним у романі є **образ степу**, бо він ототожнюється з просторами моря: «Море – це великий степ, на якому росте синя й чорна трава», «Пливе степ, наставивши вітрила. Море – пустельний степ одного обарвлення й одного запаху».

Важливим образом є **парус**. Юрій Яновський порівнює його з людиною: «Одцвіте буйне волосся в людини, облетять кучері, як з весняної верби, похолоне кров і похолоне серце, а людина все змагається, все простягає вперед долоні і, як парус, кличе пройти моря й пройти океани, припасти натомленим тілом до землі й дати сонцеві, дощам і вітрові робити їхнє діло».

Загальним, збірним і різнобічним в романі виступає **образ жінки**. Вона і берегиня роду (дружина То-Ма-Кі, котра подарувала йому двох синів), і пристрасна спокусниця (жінка фараона Тайах; головна героїня роману), і рятівниця (для матроса, котрий шукає обіймів жінки, аби врятуватись від смерті). Однак, Юрій Яновський возвеличує жінку, підносить її до небес, бо вона несе в світ *радість життя*.

Особливими є **образи корабля й майстера корабля**. Корабель тут – народ. А майстер корабля – («Так я називаю фігуру, що стоїть під бугшпритом. Вона веде корабель, оберігає його від рифів і заспокоює хвилі») – люди (митці, зокрема), котрі вказують напрям кораблю, тобто народу. Напрямок на розвиток чи загибель, щастя чи злидні.

Таким чином, можна з впевненістю сказати, що роман «Майстер корабля» Юрія Яновського пронизаний образною символікою, кожен образ і символ відіграють важливу роль для більш тонкого і глибокого розуміння твору і навіюють читачеві певні стани, настрої, думки. Письменник майстерно вводить кожен образ, робить його неповторним та самобутнім в контексті роману. Образи-символи стають у творі певним кодом, посланням, своєрідним шифром, в якому закладено певний посил та ідея. Автор надає можливість читачеві самому віднайти ці шифри, скласти їх в єдине ціле й інтерпретувати.

Розгон Валентина, Тиховська Ірина

м. Умань

СЕМАНТИЧНО СПІВВІДНОСНІ ДІЄСЛОВА РУХУ/ПЕРЕМІЩЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ МИХАЙЛА СЛАБОШПИЦЬКОГО «УКРАЇНЕЦЬ, ЯКИЙ ВІДМОВИВСЯ БУТИ БІДНИМ»)

У сучасній українській мові дієслова руху/переміщення утворюють якісно і кількісно розвинену семантико-структурну групу, яка є вагомим компонентом словникового складу мови і характеризується давністю походження, історичною стійкістю та активністю вживання. Дієсловаруху/переміщеннявходять до ядра дієслівноїпідсистеми лексики українськоїмови. Цідієслова є високочастотними, належать до основного лексичного фонду, маютьвисокийсловотвірнийпотенціал, відіграють роль центрального компонента у реченні, маютьтиповисигніфікативну семантику, в основіякоїлежитьвідношенняміжмісцемперебування предмета у просторі та плином часу [4, с. 86].

Дієслова руху/переміщення становлять найчисельнішу групу дієслів із просторовою семантикою у сучасній українській мові, є одним з елементів стилю автора, засобом передачі ідейної основи твору, створення образів, активізації виразності й образності.

Дієслова руху/переміщення як семантико-структурна група з властивими їй семантико-граматичними властивостями була предметом дослідження як у зарубіжній, так і в українській лінгвістиці: С. Соколова, А. Середницька, О. Митрофанова, J. Miller, L. Talmy, Y. Lander, G. Lakoff та ін.Різні аспекти дієслів руху/переміщення досліджували О. Бачишина, Л. Паламарчук, І. Патен, І. Ощипко, Г. Шевчук (лексико-семантичний аналіз), І. Ковалик, Т. Возний, В. Ільїн, І. Кернецький, Л. Юрчук (словотворчі і формотворчі особливості), А. Колодязний, І. Чередниченко (морфологічний аспект), Є. Тимченко, І. Слинько, З. Іваненко (синтаксичні явища) та ін.

Семантичні категорії дієслів переміщення (спосіб, сфера і темп переміщення) в сучасній українській мові досліджували Т. Орлова, А. Середницька, Г. Шевчук та ін.

Лексико-семантичні, морфологічні, словотворчі, стилістичні дослідження дієслів руху/переміщення у різних мовах дають можливість глибше пізнати вербальні засоби руху/переміщення.

Лінгвостилістичний аналіз синонімічних дієслів на позначення руху/ переміщення здійснювали на матеріалі творів Івана Франка (І. Ощипко), Лесі Українки (І. Олійник), Михайла Коцюбинського (Л. Паламарчук), Михайла Стельмаха (П. Миронюк) та ін.

Вивчення функціонально-стилістичних особливостейсемантично співвідносних дієслівних лексем на позначення руху/переміщення на матеріалі творуМ. Слабошпицького «Українець, який відмовився бути бідним» є актуальним, оскількисприяє глибшому розумінню синонімії в цілому та її ролі у творі зокрема. Крім того, художній твір єважливим джерелом загальнономовних та контекстуальних синонімів, зміни семантики, відтворення світоглядної концепції автора.

У контексті досліджуваного твору семантично співвідносні дієслівні лексеми на позначення руху/переміщення дозволяють авторові відтворитирух/переміщення предметів за різними параметрами: за

сферою руху: дієслова з загальною семантикою руху: *рушати, мчати, випурхувати, викотитися, мандрувати, побувати*; рух по землі (твердій поверхні): *іти, ступати, крокувати, ходити, марширувати, кинутися, втікати, їхати*; рух по повітрі: *летіти, полетіти, прилетіти, взяти курс*; за мотивацією руху: цілеспрямований: *сходитися, вийти, зайти, прийти, вглиблюватися, потрапити, увірватися, приїхати, в'їздити, прибути*; нецілеспрямований: *бродити, возити* та ін.

Рух за напрямками (горизонтальний(право–ліво, зад–перед) та вертикальний (верх–низ), за траєкторією (відорієнтира, до орієнтира, попередуорієнтира, позадуорієнтира, уздовжорієнтира, через орієнтир): «Поміж тим днем, коли полишав назавжди домівку, і тим, коли **прибув** на канадську землю, було п'ять років життя в умовах частих переїздів...» (4); «Адміністративна гроза в людських подобах **увірвалася** до кабінету Кравченка» (4); «Щодень, судячи з коментарів, що линули з репродукторів, Червона армія дедалі більше **вглиблювалася** за кордони ворога, але чомусь усе виразніше звуки фронтової канонади наближалися сюди» (4) та ін.

Рух/переміщення по землі (твердій поверхні) за допомогою нігавтор передає за допомогою дієслів, що об'єднуються навколо стрижневих лексем *іти*(ступити, крокувати, ходити, бродити, марширувати, рушити, сходитися, вглиблюватися, потрапити) *такнутися* (мчати, втікати, випурхувати, увірватися, викотитися): «Вдячний клієнт **ідетуди**, де його зустрічають мов рідного» (4); «Без грошей тут, у чужому краю, він не міг би й кроку **ступити**» (4); «**Кинувся** до банку за кредитом, а там йому кажуть: хтось повинен узяти на себе обов'язок гарантії...» (4); «У читача може скластися враження: тільки-но визріє в когось якась ідея, він негайно **мчить** до безвідмовного доброго мільйонера...» (4) та ін.

Для відтворення руху/переміщення по землі (твердій поверхні) транспортомавтор використовує дієслова, що об'єднуються навколо стрижневої лексеми *їхати* (мандрувати, возити, побувати, випурхувати, впливати): «Ми вдвох **їдемо** його машиною» (4); «Машина **в'їздить** у просторий двір перед великим двоповерховим будинком, що нагадує витвір мистецтва» (4); «По закінченні другої світової війни інститут **переїздить** до Німеччини, де за дозволом американської військової адміністрації в Регенсбурзі відкриває кілька факультетів для стаціонарного навчання української молоді» (4) та ін.

Рух/переміщенняосіб у повітряному просторіавтор передає дієслівними лексемами та семантично співвідносними стійкими сполученнями слів, що об'єднуються навколо стрижневої лексеми *летіти*(прилетіти, полетіти, взяти курс): «І – не тільки тому, що допомагав своїм землякам, які теж **летіли** до Канади, порозумітися з представником цієї країни, що їх супроводжував» (4); «...Літак з Європи **взяв курс** на Північноамериканський континент» (4) та ін.

Отже, дієслова руху/переміщення утворюють якісно і кількісно розвинену семантико-структурну групу, у контексті твору передають різні семантичні відтінки руху/переміщення у просторі. Наведені синонімічні одиниці відрізняються один від одного сферою, мотивацією, напрямком, траєкторією, стилістичним компонентом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Слабошпицький М. Українець, який відмовився бути бідним: [Електронний ресурс]. URL: http://shron1.chtyvo.org.ua/Slaboshpytskyi/Ukrainets_yakyi_vidmovyvsia_buty_bidnym.htm
2. Словник синонімівукраїнськоїмови : В двох томах. – Т. 1 : А – Н / Гнатюк Г. М.; Головащук С. І.; Горюшина Г. Н.; Лозова Н. Є.; Тараненко О. О.; Фридрак В. Б.; Мельник Н. Ю.; Нечитайло О. І.; Родніна Л. О.; Інститутмовознавстваім. О. О. Потебні; Інститутукраїнськоїмови; НАН України. К.: Наук.думка, 1999. 1026 с.
3. Словник синонімівукраїнськоїмови: в 2 т. Т. 2 :О–Я / Гнатюк Г. М.; Головащук С. І.; Горюшина Г. Н.; Лозова Н. Є.; Тараненко О. О.; Фридрак В. Б.; Мельник Н. Ю.; Нечитайло О. І.; Родніна Л. О.; Інститутмовознавстваім. О. О. Потебні; Інститутукраїнськоїмови; НАН України. К.: Наук.думка, 2000. 953 с.
4. Шевчук Г. Я. Основні аспекти дослідження семантико-структурної групи дієслів переміщення української мови // Поліграфія і видавнича справа. 2009. № 2 (50). С. 83–88.
5. Ярова А. Г. Дієслівна синоніміка в прозових творах Івана Багряного : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 – українська мова. Київ, 2002. 20 с.

ДИНАМІЗМ ОБРАЗУ ГОЛОВНОГО ГЕРОЯ В ПОВІСТІ «ДОЛИНА СОВІСТІ» МАРИНИ І СЕРГІЯ ДЯЧЕНКІВ

(науковий керівник – к. філол. н., доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Гурдуз А.)

Переможці численних міжнародних літературних конкурсів, Марина і Сергій Дяченки активно збагачують сучасний фонд української фантастичної фентезі високою якісною психологічно насиченою літературою. Зазвичай, вони зацікавлені у зображенні внутрішнього стану людини, її почуттів і думок у несподіваних, непередбачуваних ситуаціях. Їх герої переживають внутрішню конфліктність, душевне потрясіння, безвихідь, але завжди знаходять рішення. Ця тема є актуальною для кожного, бо художні твори Марини і Сергія Дяченків допомагають розібратися в собі, в своїх почуттях і думках, зазирнути в свою душу.

Свою літературну діяльність письменники починали з написання сценаріїв і лише згодом звернулися до жанру фентезі. Великий вплив на творчість молодих письменників мали твори Толкієна, саме тому можемо помітити схожість сюжетів та мотивів у «Володарю перснів» та «Брамнику». Проте, за словами самих Дяченків, дуже скоро вони відійшли від наслідування англійського письменника і почали творити власне, відмінне від класичного фентезі. У деяких творах цих авторів є переплетіння фантастики з українською міфологією. Зокрема, персонажами твору «Відьмин вік» є нявки, які, за віруваннями наших предків, живуть у водоймищах і можуть зашкодити людині, та Чугайстер, який мешкає у лісі і полює на нявок. Тобто якщо Дж. Толкієн використовував у своїх творах персонажів з англійських міфів та легенд, то Дяченки відповідно – персонажів з українських. Проте у більшості випадків перед читачами постають вигадані магічні істоти: Глефа («Армагед-дім»), Жовтомара і Зажора («Бастард»), Калідони («Ритуал»), Домохранець («Господар криниць») та інші.

Молоді автори не лише відтворили класичне фентезі у творі «Брамник», а й змогли зробити його цікавим та оригінальним. Так, у творі одразу простежується кілька сюжетних ліній, одна з яких розповідає про головного героя твору Раула, друга – про мага Орвіна, а третя – про чаклуна Ларта та його учня Дамира. Тобто, вже перший твір Дяченків вразив критиків своєю повнотою сюжету та стилем. У наступних романах письменники також проявили себе як справжні майстри опису людського характеру, особливо це простежується у творі «Шрам», «Ритуал», «Відьмин вік» та інших.

Сповнений внутрішньої парадоксальності й художній світ повісті митців «Долина совісті» - твору практично не дослідженого, психологічна драма головного героя якого стає центром уваги нашої роботи. Відповідно заявлена в назві теза є актуальною й перспективною для вивчення.

Образ героя «Долини совісті», Влада Палія, складний і суперечливий, його характер поданий у творі динамічно. На початку твору, ми бачимо, звичайного підлітка, хлопчика, учня, який як і всі діти має свої страхи й мрії. Він товариський, відкритий, справедливий, але щось в ньому дивне, і Влад не одразу це помічає. Влад Палій дізнається про свій дар-прокляття випадково і не наважується повірити. Не пішов до школи – і найлютіші вороги-однокласники чекають зустрічі. Коли він втік з піонертабору – вся зміна злягла з отруєнням. Останньою краплею його терпіння була смерть найкращого друга. Зміну психологічного стану Влада в повісті докладно не описано, але ми простежуємо її за зміною його поведінки. Він відмовляється від звичайного життя, постійного спілкування з іншими, від своїх почуттів до однокласниці, уникає будь-якого зв'язку з людьми. Тобто Палій поступово закривається в собі, залишається сам на сам зі своїми думками переживаннями. Він упевнений, що кожна смерть, хвороба, страждання відбуваються саме через нього, що в усьому винний тільки він, і, залишаючись сам, герой повісті неначе ховається від реального світу.

Зміну психологічного стану Влада в повісті докладно не описано, але ми можемо прослідкувати зміну його поведінки. Він відмовляється від звичайного життя, від постійного спілкування з іншими людьми, від своїх почуттів до однокурсниці, уникає будь-якого зв'язку з людьми. Тобто, головний герой поступово закривається в собі, залишається сам на сам зі своїми думками й переживаннями. Таким чином, Влад намагається застерегти, врятувати всіх навколо, але не себе.

Наскрізним у творі є мотив жертовності. Влад Палій стає жертвою власних думок, він не знаходить іншого виходу й не шукає його. З одного боку, може здатися, що це абсолютно пасивний образ, який протягом твору пливе за течією, але з іншого боку він активний – адже йому доводиться щодня, щогодини бути в напрузі, робити цілий ряд речей неприємних, дивних з точки зору оточуючих, а іноді – і болісних для самого себе.

Таким чином, можна підвести підсумок, що головний герой повісті перебуває у складних взаєминах не тільки з навколишнім світом, але й у суперечностях власної душі, у протистоянні зі своїми внутрішніми ворогами – думками. Перемога над останніми постає вагомим чинником особистісної і суспільної гармонії, адже саме конфлікти внутрішнього плану перешкоджають повноцінному спілкуванню Влада з реальністю.

Рускуліс Лілія

м. Миколаїв, ruskulis_lilya@ukr.net

РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У тезах з'ясовано питання залучення дистанційного навчання в практику закладів вищої освіти; з'ясовано види дистанційного навчання й роль спілкування в ньому.

Ключові слова: дистанційне навчання, ознаки дистанційного навчання, моделі дистанційного навчання, спілкування.

Розв'язання питання модернізації сучасної освіти в Україні в напрямі стрімкого розвитку інформаційних технологій неможливе без урахування та впровадження системи дистанційного навчання

Питання залучення дистанційного навчання (далі ДН) в практику діяльності ЗВО перебуває в полі зору сучасних науковців (І. Бациуровська, В. Кухаренко, М. Починкова, Н. Рашевська, О. Рибалко, О. Самойленко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко, Т. Тихонова, П. Ціделко, В. Шведова, Н. Яремчук та ін.). Значна кількість досліджень є свідченням того, що ДН стрімко вривається в освітній процес ЗВО, забезпечуючи активне використання ІКТ, що відкривають перспективи до доступу інформації, пристосовуючись до індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти.

Науковці з'ясували, що ДН характерна низка ознак, а саме: *гнучкість* дає змогу здобувачеві вищої освіти займатися у вигідний для нього час, наявність його нерегламентованого відрізка в зручному місці й індивідуальному темпі; *модульність* передбачає формування з незалежних навчальних курсів-модулів власного індивідуального або групового навчального плану; урахування *паралельності* забезпечує навчання, що суміщається з професійною діяльністю; ДН гарантує *повноту інформаційного доступу* як одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо), великої кількості користувачів; ефективне використання технічних і транспортних засобів, навчальних площ, концентроване й уніфіковане подання навчальної інформації й мультидоступ до неї, що знижує витрати на підготовлення спеціалістів – це елемент його *економічності*; *масовість* й одночасно *особистісна орієнтованість*, *індивідуалізованість* передбачають формування ЛК, необхідної саме конкретному студенту зі швидкістю, на яку він здатний; *пізнавальне спрямування* дає змогу виявлення більшої наполегливості до набуття знань, організованості, вмінь працювати самостійно й мати навички роботи з комп'ютером і телекомунікаційними засобами зв'язку; *діагностичність* окреслює оцінювання рівня розвитку здібностей, професійних якостей користувачів, вибудовування відповідного соціально-психологічного портрета з метою вибору ефективних методів і засобів навчання; *мотиваційність* виробляє зацікавлення в актуальних знаннях із метою подальшої оперативної реалізації їх для забезпечення професійної кар'єри; *гуманність* спрямовує навчання на особистість, урахування індивідуальних особливостей її, створення сприятливих умов для оволодіння знаннями й розвитку творчих здібностей; *соціальна рівноправність* відкриває однакові можливості для всіх здобути освіту, незважаючи на місце проживання, стан здоров'я, елітарність і матеріальне забезпечення; *інтернаціональність* передбачає експорт й імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг. Безперечно, такі характеристики ДН створюють умови для студентської молоді в плані поєднання освіти з

навчанням, особливо для тих, хто проживає далеко від ЗВО; активно забезпечують доступ до всіх джерел навчання, наявних у всемережжі; сприяють швидкій перевірці виконаного завдання, а найголовніше – дають можливість отримати освіту за кордоном із мінімальними фінансовими затратами.

ДН, на думку А. Хуторського, виконує низку завдань, а саме: підвищення ролі студента в процесі навчання; збільшення обсягів доступної інформації, можливість віртуального спілкування з викладачами, фахівцями; розв'язання проблемних завдань шляхом упровадження ІН, мультимедійного компоненту; комфортні умови навчання; велика кількість учасників проектів, що мешкають у різних містах і країнах [4, с. 347-348]. Окреслені завдання дають змогу студентові самореалізуватися, налагодити тісну співпрацю з викладачем й одногрупниками, формують ЛК майбутніх учителів української мови за умови постійного якісного виконання практичних робіт, опрацювання наукових, навчально- й навчально-методичних джерел, словників і довідників, добираючи аудіо- й відеоінформацію.

Автори посібника «Дистанційне навчання» репрезентують моделі ДН, представлені такими групами:

1. Навчання за типом екстерна, орієнтоване на екзаменаційні вимоги ЗВО й передбачене для студентів, які за певних причин не можуть відвідувати навчальний заклад.
2. Університетська освіта (на базі одного університету) для студентів, які здобувають освіту заочно/дистанційно.
3. Навчання на основі співпраці декількох ЗВО, що дає змогу розробити більш якісне навчальне забезпечення дистанційних курсів.
4. Навчання в спеціальних навчальних закладах, що створені для розробки мультимедійних курсів для заочного й ДН.
5. Автономні навчальні системи, що повністю впроваджено за допомогою телебачення й радіопрограм, додаткових друкованих видань.
6. Неформальне інтегроване навчання на основі мультимедійних програм, тобто програми самоосвіти [2, с. 19-21].

У системі ДН важлива роль належить спілкуванню, що відбувається у форматі блогу чи форуму, чату чи групової конференції з постійною роботою з інтернет-ресурсами [3, с. 61]. Н. Голуб зазначає, що воно репрезентовано такими видами:

- а) спілкування з викладачем, який керує процесом навчання;
- б) спілкування зі студентами, що передбачає обмін інформацією;
- в) дискусійний форум, що має на меті вільне висловлювання точок зору й рівноправність в обговоренні;
- г) рольове спілкування, яке виробляє вміння репрезентації оригінальних проектів;
- д) звітування, що формує навички лаконічно й чітко говорити, доводити власні переконання [1, с. 56-57].

Зазначимо, що з метою ефективного всемережового спілкування вчителів створено віртуальні освітні спільноти (мережні педагогічні спільноти, віртуальні мережні спільноти освітнього напрямку) як «групи людей, учасників освітнього процесу (...), яких об'єднують спільні інтереси, ініціативи, взаємодії, пов'язані з освітніми цілями та освітнім контентом, які постійно і тривалий час спілкуються, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, загальні сервіси і програмне забезпечення, дотримуючись належних норм поведінки у віртуальному просторі» [5, с. 21-22]. Об'єднання відкривають можливості спілкування й обміну досвідом майбутніх учителів української мови зі студентами різних ЗВО України, інших країн; проведення он-лайн конференцій, олімпіад тощо. Така форма спілкування вимагає досконалого володіння лінгвістичним матеріалом й умінь його презентувати аудиторії, ІКТ-грамотності, високої культури мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики: навчально-методичний посібник. Черкаси: БрамаУкраїна, 2008. 232 с.
2. Дистанционное обучение: учеб. пособие / под. ред. Е. С. Полат. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 416 с.
3. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: навчальний посібник / за наук. ред. О. М. Пехоти, Т. В. Тихонові. Миколаїв: Іліон, 2013. 252 с. (Серія «Педагогічна освіта – XXI»).

4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд.-во МГУ, 2003. 416 с.
5. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору: посібник /за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук; НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. К.: Атіка, 2014. 212 с.

Селезньова Оксана

м. Херсон, success_forever@ukr.net

СПРИЙНЯТТЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИНИ СВІТУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Від самого народження розпочинається взаємодія нової людини з навколишнім світом. Сприйняття та пізнання довкілля відбувається постійно, трансформація певних образів у свідомості кожного індивіда не припиняється ні на хвилину. Прогресивний розвиток спостерігається на кожному етапі людського життя.

Кожен сприймає навколишній світ по-своєму. «Картина світу — складно структурована цілісність, що включає три головні компоненти — світогляд, світосприйняття та світовідчуття. Ці компоненти об'єднані в картині світу специфічним для даної епохи, етносу чи субкультури чином».

На початку XX століття вперше з'являється термін «картина світу». В роботах Г. Герца з механіки стосовно фізичної картини світу це *«сукупність внутрішніх образів зовнішніх предметів, з яких логічним шляхом можна отримувати відомості щодо поведінки цих предметів»* [1, 87]. М. Хайдеггер картиною світу вважає *«відображення оточуючого світу в голові людини. Вона формується і розвивається у процесі становлення індивіда»* [4, 103].

У лінгвістиці з картиною світу пов'язана мова. Як вважає Кубрякова Е. С. *«мова є не просто дзеркальним відображенням світу, а тому фіксує не лише сприйняття, але й усвідомлене людиною»* [3, 3]. Мова інтерпретує індивідуальні образи навколишнього світу, сприйняті та осмислені особистістю, в лексику, словосполучення, фрази, речення, тексти. Це, у свою чергу, дає можливість отримати певні знання про навколишній світ.

Існує поділ картини світу на концептуальну та мовну. Перша опирається на поняття, що містять певну інформацію; друга — на лексичні одиниці, що передають знання. Але обидві картини світу, як зазначає Караулов Ю. Н., є *«способом існування лексики у свідомості людини»* [2, 273-274].

Багато науковців вважають, що не вся інформація відображається за допомогою мовних виразів. Є поняття, які неможливо передати через лексику, бо вони відображають відчуття та емоції, певні стани людини, а значить, концептуальне сприйняття світу ширше, ніж мовне.

Як сприймається та інтерпретується концептуальна картина світу під час вивчення іноземних мов? Споглядаючи навколишній світ, в процесі мислення і пізнання, образи набувають словесної форми, але в першу чергу рідної мови, що закладена з раннього дитинства. Коли ж дитина починає вивчати іноземну мову, певні поняття про навколишній світ у неї вже сформовані, і нові знання вона отримує через гру, заучування, запам'ятовування, багаторазове повторення, імітацію тощо. Однак застосовуючи сучасні методики подання матеріалу, знаходячи новий цікавий країнознавчий матеріал, роблячи акцент на особливостях мови та культури країни, використовуючи автентичні матеріали, аудіо та відео записи з носіями мови, викладач створює позитивну атмосферу, що сприяє засвоєнню здобувачами освіти нової іншомовної лексики та граматичних структур, розвиває навик їх розуміння та вживання в усному та писемному мовленні.

Однією з таких методик є мультисенсорне навчання, що поєднує слух, зір, нюх та дотик.

Так, при вивченні теми «Іграшки» можна запропонувати учням молодших класів подивитися мультимедію, принести і показати свою улюблену іграшку іншим та дозволити потримати її в руках, а також пограти у гру «В магазині іграшок». Школярі активно сприйматимуть інформацію на уроці, що допоможе полегшити їхнє навчання та запам'ятовування.

Працюючи з текстом, середнім та старшим здобувачам освіти можна запропонувати, розділившись на групи візуалів, аудіалів та кінестетиків, уявити себе учасником подій та передати їх у власному баченні. Це допоможе краще запам'ятати нові слова або пов'язати іншомовні слова з власними відчуттями, задіяти декілька каналів сприйняття інформації. Можна переглянути відео, прослухати діалог, інсценувати твір, написати відгук, тощо, використовуючи при цьому як фон музику. Крім того, можна запропонувати до перегляду фрагменти з подальшим обговоренням проблеми або дискусією (відносини в сім'ї, екологія, поведінка підлітків у певній ситуації, тощо).

Мультимедійні засоби навчання покликані вдосконалити й урізноманітнити види діяльності на заняттях з іноземної мови, тим самим мотивуючи студентів до творчої, самостійної та проектної діяльності.

Вищевказані види роботи при вивченні іноземних мов сприяють засвоєнню необхідної інформації, формуванню знань та збагаченню внутрішнього світу учнів.

Конкретні образи, що виникають у свідомості людини через сприйняття концептуальної картини світу, у процесі мислення на уроках іноземної мови стають більш зрозумілими у такій ситуації, прийнятними, чіткими, логічними, і як результат продукуються здобувачами освіти у вигляді нової лексики, словосполучень, речень, граматичних схем, текстів тощо.

Існують певні особливості сприйняття різного типу інформації у мові та культурі різних країн. Як приклад, вживання стійких словосполучень, фразеологізмів та ідіом у англійській мові, що не завжди можна пояснити наявністю схожих словосполучень у рідній мові.

Так, перекладаючи фразу *Pretty bad!* (*Дуже погано!*), не кожен, хто вивчає мову, здатен зробити це правильно, адже *Pretty* має значення «гарна, красива».

Ще один приклад: *to be a guinea pig* (*бути піддослідним кроликом*), хоча слово «guinea pig» означає «морська свинка».

Мова кожного народу відрізняється своїм відображенням концептуальної картини світу. Але будь-яка мова забезпечує потреби суспільства у спілкуванні, виконуючи свою головну функцію – комунікативну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Герц Г. Принципы механики, изложенные в новой связи. М.: Изд-во АН СССР, 1959. 98 с.
2. Караулов Ю. Н. Общая и русская идиография. М.: Наука, 1976 35 с.
3. Кубрякова Е. С. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека. *Вестник чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева*, 2003. № 4 (38). С. 2-12.
4. Хайдеггер М. Время картины мира. *Новая технократическая волна на Западе*. М., 1986, с. 102-105.
5. Хорошун О.О. Мовна та концептуальна картини світу в дослідженнях сучасної лінгвістичної науки. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/9319/1/11hoomtk.pdf>

Сидоренко Наталія

м.Херсон, natalasidorenko@gmail.com

МІСЦЕ ДИТЯЧОЇ ПОВІСТІ У ЛІТЕРАТУРНОМУ ПРОЦЕСІ ХХ СТОЛІТТЯ

Дитяча література допомагає юним читачам краще усвідомити значущість сьогодення, пізнати героїчне минуле, розширює загальний кругозір, збагачує новими знаннями, розвиває мову й художні смаки дитини, вчить чесності й наполегливості, мужності й стійкості, готує молодь психологічно й практично до життя.

Дитяча повість, на нашу думку, - це саме та література, яка відповідає рівневі дитячих знань, їхньому життєвому досвіду, психологічному розвитку й має свої жанрові та художні особливості, відповідну тематику й технічне оформлення.

Численні спроби дослідників знайти сталі ознаки повісті і сформулювати відповідну генологічну парадигму наштовхуються на такі проблеми чи, можливо, й апорії:

- 1) нетермінологічне вживання слова «повість» у давній літературі;
- 2) неадекватне використання його в авторських визначеннях жанру творів у XIX і навіть XX століттях;
- 3) «проміжне» становище повісті між оповіданням і романом, через що її ознаки з'ясовуються переважно у порівнянні з цими жанрами;
- 4) різні уявлення авторитетних літературознавців про поняття «рід», «жанр», «вид» та співвідношення цих понять;
- 5) неупорядкованість генологічної термінології;
- 6) дифузія родів і жанрів, яка у XX ст. набула надзвичайного поширення у всіх літературах світу, що ускладнює ідентифікацію родово-жанрової природи багатьох творів.

Літературному процесу 60-х років XX століття притаманні дотримання принципу спадкоємності й традиційності, психологізація героїв, ліризація прози, що, своєю чергою, викликало тенденцію, яка охоплювала фактично всі жанри літератури, – тенденцію творчого оновлення (новаторства). Це виявлялось у відході письменництва від доктрини „соціалістичного реалізму”, що викликало своєрідний ідейно-тематичний протест – звернення до заборонених раніше тем, мотивів (тяжке повоєнне дитинство, життя простих людей), посилення психологізму, звернення до духовного історизму, започаткованого О.Довженком.

Дитячу літературу необхідно розуміти у єдності з загальнолітературним процесом, оскільки вона підіймає ті ж проблеми, що й уся художня література, хоча й має свої особливості – дитяча книга повинна бути написана з урахуванням інтересів і захоплень дитини, її підвищеної емоційності та гостроти реакції на події, безпосередності сприймання навколишньої дійсності.

Прозова спадщина дитячих письменників другої половини XX ст. становить особливий етап в історії українського письменства – вона насамперед просякнута гуманістичними ідеями національного відродження в Україні 60-х рр., і, відповідно, спрямована на розкриття духовного світу «маленької» людини, наповнена соціальною визначеністю художнього матеріалу, естетичним багатством, жанровим і стильовим розмаїттям.

Чітко визначеною тенденцією прозової літератури 60-80-х років для дітей є загострений інтерес до внутрішнього світу юного сучасника. Письменників цікавить герой, який сприймає життя не бездумно, а замислюється над ним, намагається аналізувати явища й оцінювати їх. Вони вчать дітей відрізняти добро від зла, прекрасне від потворного і тим самим сприяють утвердженню високих моральних норм і критеріїв. Література веде юних від усвідомлення поняття «справедливість» до прагнення відстоювати її, від уявлення про красу до бажання в міру своїх сил творити прекрасне.

Загальною в дитячій прозі є тенденція гуманістичного спрямування літератури. Домінуючою стильовою тенденцією 60-80-х рр. – ліризм, що й зумовило окреслення різноманітних відгалужень стильових течій: конкретно-реалістичної, лірико-романтичної, лірико-поетичної та їх літературну дифузію. Для дитячої літератури другої половини XX століття також характерна зміна традиційних форм і методів дидактики.

Головні риси новаторства, започатковані в дитячій прозі представниками покоління 60-х років, збігаються з головними ознаками новаторських шукань усієї української літератури повоєнного періоду. Це передусім посилення дослідницького характеру літератури, розширення тематичного діапазону, аналітичність, інтенсивна проблемність дитячих творів, орієнтація на власне художнє відкриття, яке приходить на зміну колишньої ілюстративності, на більшу вірогідність зображення, загальне піднесення гуманістичного пафосу літератури.

Найбільшою мірою ці тенденції виявились у творчості таких письменників, що писали про дітей і для дітей, як В.Близнець, М.Вінграновський, Є.Гуцало, Ю.Збанацький, Гр.Тютюнник, В.Кава, Н.Бічужа та ін. Їхня творчість виявилася неординарним явищем протягом розвитку літературного процесу XX століття й до сьогоднішніх днів, оскільки вони вирізнялися з літературного процесу й зосередили на собі увагу сучасників, а також, на думку Г.Гримич, відіграли роль своєрідного каталізатора цілого ряду тенденцій, що народжувалися чи розвивалися в той час у рамках прози» [1].

Особливого ідейно-тематичного спрямування та стильового забарвлення у дитячій прозі 60-х років набуває повість, оскільки саме в повісті як жанровому різновиді дитячої прози щонайповніше реалізуються:

- специфіка дитячої літератури (зумовлюється віковими особливостями читачів й адресується дітям

певних вікових груп);

- легкість сприймання тексту твору дітьми (повість - невеликий за обсягом епічний твір, у якому розкривається людська доля, взаємини героя з навколишньою дійсністю);
- відсутність перенапруження уваги юного читача (у повісті немає напруженого та завершеного сюжетного вузла, у ній часто відсутня єдність "наскрізної дії", а тому їй притаманна "чиста" форма);
- потенційна ліричність (повість пов'язана з роздумами, котрі допомагають читачеві зорієнтуватись у морально-етичних цінностях, висловлених автором, змушують співпереживати з героєм та виховують гуманне ставлення до оточуючих, не дають зачерствіти вразливій дитячій душі).

Хоча й важко визначити межу, що відділяє дитячу повість від повісті для дорослих, усе ж слід зазначити, що найбільшу питому вагу становлять твори, спеціально написані про дітей і для дітей з урахуванням їхніх вікових особливостей розвитку, їхніх запитів і життєвого досвіду. Ці твори, власне, становлять основний фонд дитячої літератури. А тому повісті Ю. Збанацького, Н.Бічуї, Б.Комара, на нашу думку, є своєрідними віхами розвитку дитячої літератури другої половини ХХ століття й, відповідно, потребують більш детального аналізу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гримич Г.М. Загадка творчого бунту: Новелістика українських шістдесятників: Літературно-критичний нарис. К.: Український письменник, 1993. 248 с.
2. Іванюк С.С. Література для дітей. 1900-1980-ті роки. *Історія української літератури ХХ століття*: в 2 кн. Кн. 2. Ч.2: 1960-1990-ті роки: Навч. посібник / за ред. В.Г.Дончика. К.: Либідь, 1995. 617 с.
3. Сидоренко Н. Духовність дитячих образів у творчості Віктора Близнеця. *Література. Фольклор. Проблеми поетики*: зб. наук. праць. Вип. 21. Ч. 1: Аспекти духовності української літератури. К.: Акцент, 2005. С. 610-619.

Сидоренко Тетяна

м. Суми, tatyana_sudorenko@ukr.net

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасний стан освіти в Україні віддзеркалює зміни у суспільному житті нашої країни, а саме євроінтеграційні процеси, відкритість кордонів, гуманізацію всіх сторін життя, зміщення акцентів на цінність особистості як активного суб'єкта суспільних процесів. У царині освіти більш актуальним і дієвим з точки зору результативності навчання мов стає використання комунікативного методу навчання, який передбачає розвиток творчої особистості як безпосереднього суб'єкта навчального процесу і формування комунікативних умінь і навичок у процесі навчальної діяльності.

Неабиякої цінності набуває комунікативний метод навчання в процесі опанування іноземними студентами української мови, адже навчальні програми передбачають обмежену кількість годин на засвоєння граматичних правил і паралельне формування мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок. Тож засвоїти певну суму орфографічних, граматичних, орфоепічних правил і навчитися ними користуватися на практиці, продукуючи особисте висловлення, необхідно досить швидко, в обмежені часові рамки, і щоб впоратися з цим завданням, все частіше викладачі звертаються саме до комунікативного методу. У чому ж полягає його суть і які принципи закладені в його основу.

Питанню визначення основних принципів комунікативного методу присвячено роботи багатьох вітчизняних і закордонних дослідників, таких як А.Міхальська, І.Станкевич, Л.Струтинська, О.Кузнєцова, Г.Вороніна, Ю.Пассов., А.Леонтьєв, Г.Бородіна [1,2, 5]. Особливу увагу розгляду структури і особливостей використання основних принципів комунікативного методу навчання української як іноземної приділили у своїх роботах С.Ніколаєва, М.Тишковець, Б.Сокіл, І.Ренчка, В.Перцева, І.Зозуля, О. Присяжна та інші [3, 6, 8, 9].

Більшість дослідників сходяться на думці, що швидке і якісне опанування мови можливе лише в процесі самого спілкування, коли студенти вчаться використовувати мовний матеріал на практиці в різних мовленнєвих ситуаціях. Під час навчальної діяльності студенти виконують різні завдання практичного спрямування, моделюють певні життєві ситуації, використовуючи необхідний лексичний матеріал правильно, дотримуючись граматичних, орфоепічних правил, враховуючи місце, мету спілкування, адресат мовлення, соціокультурні особливості країни, мову якої вивчають.

Акценти зміщуються саме на пріоритет усного спілкування, тому й більшу увагу приділяють виконанню таких усних завдань, як моделювання ситуації спілкування, у які студенти потрапляють щодня (розмова в магазині, у транспорті, у деканаті, в аптеці тощо), рольові ігри з використанням певних лексичних шаблонів, презентація з лексичним супроводом (коментар презентації готової, наданої викладачем, а також створення власної на задану тему, як то «Рідне місто», «Моя країна», «Моя родина»).

Також комунікативний метод вимагає підбір відповідного дидактичного мовного та мовленнєвого матеріалу, що знайомить з певними фразами-кліше відповідно до тої чи іншої мовленнєвої ситуації, а також використання таких прийомів, як багаторазовий повтор фраз, дій та завдань, продукування власного висловлювання на задану тему за зразком, створення діалогічного висловлювання.

Таким чином більша увага приділяється практичному спрямуванню навчання, формуванню мовленнєвих умінь і навичок у процесі навчальної діяльності, тобто на практиці. Адже суть навчального процесу полягає не в накопиченні теоретичних знань, а в умінні використовувати їх за потреби, правильно, влучно, доцільно, з метою досягнення результату спілкування–встановлення акту комунікації, досягнення контакту, «порозуміння» тощо. У цьому і полягає функціональний принцип навчання – вміти застосовувати теоретичні знання на практиці [4].

Наступний принцип, на якому спирається комунікативний метод навчання, є принцип ситуативності. На практиці навчання української як іноземної студенти мають вміти використовувати необхідний лексичний матеріал відповідно до тої чи іншої мовленнєвої ситуації, розуміти викладача, а згодом й інших носіїв мови, продукувати власні висловлювання на певні теми.

Крім вище згаданих принципів комунікативного методу, виділяють й інші, такі як принцип мовленнєво-розумової діяльності, принцип новизни, особистісно-орієнтованого підходу з урахуванням потреб, інтересів студентів та інтерактивності (робота в парах, у групах) [9].

Ще один важливий принцип комунікативного підходу вивчення української як іноземної – це соціокультурний принцип, а саме мова йде про необхідність засвоєння студентами соціокультурних знань, а також соціолінгвістичних умінь і навичок, аби швидко інтегруватися в оточуюче суспільство. Мова йде саме про ознайомлення іноземців з культурою України, традиціями спілкування в різних ситуаціях і використання мовних етикетів – лексичних шаблонів, що сприятиме більш швидкому розумінню і засвоєнню мови, а також влиття в «мовне» середовище.

Аби завжди під час використання комунікативного методу навчання прослідковувався взаємозв'язок теоретичних знань і практичних умінь і навичок, тобто студенти вміли створювати власні висловлювання правильно – відповідно до граматичних, орфоепічних, стилістичних норм української мови, необхідно використовувати паралельно і традиційні методи, такі як граматико-перекладний, аудіолінгвальний, метод занурення в мовне середовище [7]. Все це разом буде сприяти інтенсифікації і ефективності навчання іноземців української мови і досягнення кінцевої мети – набуття знань і формування комунікативних умінь і навичок, необхідних для встановлення процесу комунікації в побуті і надалі під час навчальної наукової і професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с. (Серія «Альма-матер»).
2. Білан Н. Комунікативний метод навчання іноземних мов студентів немовних ВНЗ // Молодь і ринок. 2012. №5 (88). С. 149-153.

3. Зозуля І. основні сучасні методи викладання української мови як іноземної (досвід викладачів кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету) // Теорія і практика викладання української мови як іноземної 2014. Вип. 9. С. 22-27.
4. Євдокімова-Лисогор Л.А. Комунікативний підхід щодо вивчення іноземної мови [Електронний ресурс]. URL: http://confcontact.com/2013_06_07/15_Evdokimova_Lisogor.html
5. Пассов Є.І. Комунікативний метод навчання іншомовному мовленню. К., 2001. 212 с.
6. Попова О.А. Комунікативне спрямування в навчанні української як другої та іноземної мови // Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка. 2013. № 1. С. 112–115.
7. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2007 Вип.2. С. 14-18.
8. Стеценко, Н. М. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця // Педагогічний альманах : збірник наукових праць. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. Вип. 29. С. 185–191.
9. Тишковець М. Використання комунікативного методу вивчення української мови як іноземної у медичному ВНЗ // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2013. Вип. 8. С. 40-48.

Сичинська Марія
м. Київ, maria0507@ukr.net

ДОМІНАНТИ ЦИКЛУ ПАМФЛЕТІВ М. ХВИЛЬОВОГО «КАМО ГРЯДЕШИ»

Література є важливим складником культури загалом, оскільки відображає усі політичні, соціальні та духовні процеси, які відбуваються у суспільстві на певному етапі розвитку. Особливого значення у період національного ренесансу набуває аналіз діяльності презентанта-пасіонарія «романтики вітаїзму», публіциста і прозаїка М. Хвильового.

Цикл памфлетів «Камо грядеши?» висвітлює розмаїття ідейно-естетичних творчих пошуків 1925–1928 років, коли в Україні розгорталася Літературна дискусія. Відповіддю на публіцистичні твори Миколи Хвильового стали гострі та в'їдливі коментарі з боку партійних ортодоксів, вульгарно-соціологічних критиків.

У переносному значенні фразу «Камо грядеши» (латинське «Quo Vadis?») можна сприймати як пропозицію (у формі запитання) замислитися, чи правильно людина живе, чи тим шляхом прямує, чи правильні цілі ставить перед собою, чи ті цінності сповідує. У буквальному сенсі доречно трактувати визначенням кінцевої мети руху.

Цикл памфлетів «Камо грядеши» – відповідь Миколи Хвильового одному з членів товариства «Просвіта» (такий собі товариш «енко», Яковенко) та Сергію Пилипенку – керівнику літературно-революційного угруповання «Плуг», яке дискутувало з «Гартом».

Публіцист-памфлетист викриває і засуджує втручання у мистецтво далекої від творчості партійної номенклатури. Він використовує антитезу «Просвіта» – «Європа», де перше поняття окреслює всі недолугі, профанаційні, егалітарні тенденції культурно-мистецького дискурсу, орієнтованого на невибагливого, реципієнта; письменник виступає речником ідеології, нав'язує позицію читачеві [4].

Натомість психологічна Європа – це передусім провідна естетична традиція: «Європа грандіозної цивілізації, Європа Гете, Дарвіна, Байрона, Ньютона, Маркса [...] психологічна категорія, яка виганяє людськість із «Просвіти» на великий тракт прогресу» [5, 426].

Промовистим виступає зауваження неокласика й учасника Літературної дискусії Миколи Зерова: «... про «передсмертне спрощення» Європи писав Костянтин Леонтьєв, хоронив її Достоевський. А Європа живе, росте, набуває сили, і – хто знає, – чи підточені її життєві ресурси, чи виснажені її творчі сили, чи, може, ми стоїмо тільки перед кризою певної соціальної формації, перед внутрішнім вичерпанням Європи буржуазної, що свою пору квітучості мала наприкінці XVIII ст. Чому б не гадати, що в Європі ще багато є джерел соціального та ідеологічного оновлення? Джерел, що, може, і не помітиш їх під час місячної подорожі?.. Але нехай Європа і

зогнила, як це твердять робфаківці та основники Харківського ІНО, – чи ж значить це, що вона втратила для нас всякий інтерес?» [2, 569].

Микола Хвильовий у памфлетах мислив образами, а не поняттями, часто вживав метонімію, що неадекватно сприймалася, як у випадках з «азіатським ренесансом» чи «романтикою вітаїзму». У памфлеті «Про «сатану в бочці», або про графоманів, спекулянтів та інших просвітян» він рішуче виступив проти насадженої «плужанами» масовості, загальмованості культури, відзначив низьку якість друкованої продукції, звернувся із закликом професійно та відповідально працювати в літературі.

Однією з важливих тематичних домінант «Камо грядеши» є те, який напрямок, стиль переважатиме у новому мистецтві. Засновник групи «Урбіно» наголошує, що це має бути «романтика вітаїзму» (життя) – пасіонарій-борець, який утверджує дух неспокою, культ краси і сили, яка здатна змінити світ. Тому письменник у полеміці говорить, що такий напрям не для ЕНКів. «Романтику вітаїзму» творять інтелектуали-особистості.

Микола Хвильовий, спираючись на концепції Освальда Шпенглера (книга «Занепад Європи»), вважав, що Україна відіграє центральну роль у світовому культурно-мистецькому просторі, адже перебуває на межі Європи та Азії. Не засуджуючи ленінізм, він водночас протестував проти політизації художньої дійсності.

У культурологічній сфері Микола Хвильовий відстоював споконвічне право митців на художнє самовираження, вільне від політичних канонів та тиску; стимулював українських письменників удосконалювати свої твори, чому сприятиме орієнтація на найкращі зразки західної, зокрема європейської, літератури (зображально-виражальні засоби, прийоми, творчу манеру, вольових персонажів); ставив під сумнів актуальність пасивно-песимістичної російської домінанти; передрікав визначальну роль українських митців у розвитку «азіатського ренесансу», що вивищить сильну особистість на кшталт фаустівської.

Суспільно-політична спрямованість памфлетів Миколи Хвильового полягає у показі хиб та невідповідностей тодішньої політичної системи. Публіцист критикує «тоталітарну машину» за прагнення контролювати увесь мистецький процес та за домінування ідеологічного критерію під час аналізу літератури й навмисне загострення конфлікту між людьми з різних прошарків суспільства, зокрема між митцями та робітниками. Крім того, він висміює стихійне об'єднання літераторів (на прикладі «Плугу» – спілки селянських письменників) як уособлення літературного масовізму, нав'язуваного партією.

Сучасники Миколи Хвильового намагалися з'ясувати основні положення його пристрасних і своєчасних памфлетів. Ярослав Гординський, підсумовуючи перебіг літературної дискусії, окреслив тринадцять головних тез відомого діяча:

- 1) «психологічна «Європа»;
- 2) досвід М. Зерова;
- 3) «азіатський ренесанс»;
- 4) потреба навчання талановитої «молодої молоді» та заперечення «червоної халтури»;
- 5) повна відмова від масовізму;
- 6) ВАПЛІТЕ – легалізований центр літератури;
- 7) митець – яскрава, неповторна індивідуальність, несумісна із де-персоналізованим колективізмом;
- 8) мистецтво – «архиспецифічна галузь людської діяльності»;
- 9) «романтика вітаїзму»;
- 10) протест проти службової закомплексованості національного мистецтва;
- 11) вимога послідовної українізації пролетаріату;
- 12) іманентне розуміння поняття «інтелігенція»;
- 13) рішуче заперечення присутності у просторі української культури «російського диригента» [1; 101-103].

Цикл памфлетів «Камо грядеши» – це складний для розуміння твір, який потребує широкого кола знань для сприйняття тих аналогій, алюзій та доводів, які наводить публіцист: «Хвильовий пише для здогадливого читача. Самою манерою письма він відкидає примітивів, шукає рівних собі» [6; 313]. Свої думки «романтик вітаїзму» аргументує численними прикладами й авторськими відступами, що вимагає від реципієнта глибокої зосередженості та заглибленості у текст.

Варто зазначити, що доробок і постать видатного культурно-громадського діяча, письменника й публіциста, непересічного яскравого представника генерації «розстріляного відродження» викликає неоднозначні оцінки: «Ідеалізуючи старе, класичне (і, слід додати, посередньо ним знане) мистецтво, Хвильовий не сприймає сучасного, нового (ще менше знаного) [...] Інтелектуалізм, філософізм, ускладненість думки та художніх форм, песимізм «класичного» модернізму, який постав між двома світовими війнами з романами Джойса й Пруста, поезією Еліота й Пастернака, театром Брехта, філософською проблематикою Кафки й Музиля, не могли викликати симпатію в оптимістично настроєного й недостатньо начитаного пролетарського письменника» [3; 207–208]. Оскільки памфлетист і чимало інших літераторів та митців намагалися вирішити культурні та мистецькі проблеми, послуговуючись принципами націонал-комунізму, Літературна дискусія 1925–1928 років стала черговим ідеологічним приводом для масових репресій.

Проте внесок-роль Миколи Хвильового у культурно-мистецькому і суспільно-громадському житті періоду національного ренесансу як захисника та репрезентанта іманентного й інтелектуального художнього письменства є незаперечною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гординський Г. Літературна критика підсоветської України. Л.-К.: Українська моголянсько-мазепинська академія наук, 1939. 127 с.
2. Зеров М. Твори : у 2 т.. К. : Дніпро, 1990. Т. 2. 601 с.
3. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі. К. : Основи, 2002. 664 с.
4. Романюк Л. Дилема «Європи» і «Просвіти» в памфлетах Миколи Хвильового // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2015. № 2 (16). С. 237–242
5. Хвильовий М. Твори : у 2 т.. К. : Дніпро, 1990. Т. 2. 925 с.
6. Шевельов Ю. Про памфлети Миколи Хвильового // М. Хвильовий. Твори: в 5 т. Нью-Йорк-Балтимор-Торонто : Смолоскип, 1978. Т. 4. С. 7–63

Слижук Олеся

м. Запоріжжя, olesja_2014@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПОЕЗІЇ

У вітчизняному літературознавстві спостерігається тенденція виокремлення літератури для підлітків в окремий напрямок досліджень, зумовлена масовою появою її на книжковому ринку й увагою до неї юних читачів.

Про підліткову книгу та її особливості розмірковують у своїх дослідженнях У. Баран [1], Н. Богданець-Білошак [2], Т. Качак [3] та ін. Вони виокремлюють підлітковий вік як складову частину дитячого. Визнаємо слушною цю концепцію й зауважимо, що підліткова література має свої особливості, що дозволяє виділити її в структурі літератури для дітей та юнацтва. На одну з таких специфічних рис вказує Т. Качак: «Можливість чіткої ідентифікації читача з героєм – знакова риса сучасної підліткової літератури. Автор залишає читачам право оцінювати поведінку юних героїв, схвалювати чи критикувати їхні вчинки, робити власні висновки у процесі засвоєння нового емоційного досвіду» [3, 205]. Дослідниця, розглядаючи сучасну реалістичну прозу для юних читачів, зауважує в ній зміну естетичної парадигми, орієнтацію на зміну канону та вказує на тенденції її розвитку, зумовлені «відсутністю тематичних обмежень, відвертим художнім осмисленням тих проблем, про які не прийнято було говорити у літературі, які вважалися «низькими», «нелітературними» (фізіологічне дорослішання, набуття сексуальності, приховані бажання і дорослий досвід) та були забороненими для юних читачів; розгалуженою жанровою системою; поглибленням психологічної характеристики дітей-героїв; переосмисленням літературної традиції попередніх епох; відвертістю письма» [3, 209].

Насправді ж реалістична проза – один із різновидів літератури для підлітків, адже сучасні тинейджери мають різноманітні інтереси, а також, унаслідок своїх вікових особливостей вони менше заглиблені у свої особисті почуття (кохання, самовизначення, «дорослі» бажання), ніж реципієнти в юнацькому віці. Попри уявлення про те, що підлітки більше полюбують прозою, сучасна поезія також перебуває у колі їхніх уподобань.

Окремо питання специфіки поезії в літературі для дітей та юнацтва українське літературознавство не розглядало. Між тим, ця частина масиву літератури для юних читачів, хоч і є не такою великою за обсягом і глибиною осягнення дійсності, як проза, усе ж заслуговує на увагу. У підручниках та нарисах з історії дитячої літератури поезія для дітей і підлітків розглядається у контексті літературного процесу певного періоду. Увага істориків літератури не акцентується на особливостях її еволюції в жанровому й образному аспектах. Попри це, поезія – це особливий вид літератури для дитячого й підліткового читання. «Поезія проявляє свою мистецьку автономію, витворюючи «другу реальність», пов'язану з довколишнім світом багатьма асоціативними каналами. Тому спроби одностороннього узалежнення її від зовнішньої дійсності, перетворення її на засіб маніпулювання позаестетичних систем (політики, ідеології, релігії тощо) призводять до дискредитації сутності цього мистецтва. Оперта на ірраціональні принципи світобачення, поезія відмінна тим самим від логічних структур. Цим вона відрізняється від прози з її виразним логічним компонентом, котрий посилює частку раціональних ознак у романі чи повісті» [7, 541]. Поезія для підлітків вирізняється з-поміж поезії загалом, перш за все, проблемно-тематично. У ній асоціативно постають проблеми, які цікавлять і хвилюють підлітків: існування в соціумі, взаємини між індивідами, самовизначення, пошук життєвого шляху, почуття дружби, любові, симпатії тощо. Незважаючи на те, що поезія більше розкриває чуттєві сфери людини, все ж вона не позбавлена впливу соціальних чинників, від яких залежить переважання тих чи інших мотивів та образів.

Перелік творів для вивчення у програмі, за якою навчаються сучасні підлітки, включає, без сумніву, високохудожні, канонічні твори. Але всі вони належать швидше до історії літератури і не відображають тенденцій сучасної літератури для дітей та юнацтва. Звідки ж тоді підлітки можуть дізнатись про новинки сучасної підліткової літератури?

Вважаємо позитивним, що нарешті такі твори не тільки з'явилися у ній, але й представлені різними жанровими різновидами. Якщо у попередній програмі сучасна поезія була представлена у 7 класів віршами Ліни Костенко «Дощ полив...», «Кольорові миші», «Чайка на крижині», «Крила». Розглядалися уявне, фантастичне і реальне в її поезіях, розгорнута притчева метафора про глибоке духовне наповнення людини – її «крилатість»; а у 8 вивчалися поезії Василя Голобородька «З дитинства: дощ» («Я уплетений...»), «Наша мова», «Теплі слова», їх наскрізний патріотизм, філософічність, фольклорна основа; а також поетична творчість Івана Малковича, то у новій редакції введений, крім того, цілий розділ «Із сучасної української поезії (кінець ХХ – початку ХХІ ст.) (на вибір) О. Забужко («Рядок з автобіографії», «Читаючи історію»), В. Герасим'юк («Чоловічий танець»), Ю. Андрухович («Астролог», «Пісня мандрівного спудея»), І. Малкович («З янголом на плечі», «З нічних молитов»), А. Мойсієнко («Жовтень жовті жолуді»), І. Павлюк («Дівчинка»), Г. Кирпа («Мій ангел такий маленький...», «Коли до вас темної ночі...»). Зосередженість усього масиву сучасної поезії в одній темі не дає уявлення про її тематичну палітру й розмаїтість, між тим вона заслуговує на увагу, тому доцільно розглядати окремі тематичні й жанрові різновиди сучасної української поезії в кожному з 5 по 9 класи, а також ввести окрему оглядову тему в 11 класі.

Сучасна українська поезія для підлітків бере свій початок з часу здобуття Україною незалежності у 1990 році. Відтоді в українській поезії відбулось повне оновлення тематичних і жанрових аспектів, з'явилися поетичні шедеври молодих авторів і вже зрілих поетів, які продовжують працювати в царині поезії для юних читачів. Як і сучасній «дорослій» поезії, їй властиві «алогічність, іронічність, метафоричність, ігровий характер, мовні каламбури, фольклорні та літературні ремінісценції, астрологічна побудова» [4, 259].

Із поетів старшого покоління продовжують писати для юних читачів А. Качан, В. Голобородько, А. Мойсієнко, І. Калинець та ін.

Поет-мариніст, автор 17 лірично-психологічних збірок поезії для молодших школярів і підлітків (останні – «До синього моря хмарина пливе» (2001), «Чари ворожбита» (2005), «Хвиля хвилю доганяє» (2007), «Листи з осіннього саду» (2013), «За нашим садом грає море», «Гуляє парус на Лимані» (2016)), Анатолій Качан, у своїй

творчості майстерно використовує слово як засіб гри з читачем, трансформуючи його у різні жанрові форми – забавлянки, безконечники, скоромовки, філологічні ігри-загадки, ліричні поезії про працю, про природу моря і степу. Наскрізними образами-символами його поезій є старий маяк, чайка, море, степ, портовий кран.

Основні мотиви лірики останніх років, крім морської, – це любов до рідної землі, природи, материнського слова і пісні, звеличення праці моряків і хліборобів, мрії про майбутнє. Дослідники відзначають мелодійність і майстерну ритміку, влучність метафор і порівнянь, ігрову образність і смислову завершеність поезій А. Качана.

Поезія В. Голобородька бере свій початок ще з «шістдесятництва» й триває дотепер. Він – майстер верлібрів як для наймолодших читачів (збірки «Віршів повна рукавичка», «Соловейків теремок»), для молодших підлітків («Хлопчик малює літо») так і для дорослих читачів. Аналізуючи поезію В. Голобородька, В. Кизилова зазначає: «Справжнім відкриттям стала його дебютна збірка поезій для дітей «Віршів повна рукавичка» (видавництво «Грані-Т», 2010), що у 2011 р. стала переможцем міжнародного конкурсу дитячої літератури Міжнародної молодіжної бібліотеки (Німеччина). Її внесення до каталогу «WhiteRavens», який вважається ключовим орієнтиром у світі дитячої та підліткової літератури, стало подією не лише для автора, а й усього культурного простору України» [5, 72].

Шкільна програма пропонує для вивчення у 8 класі кілька поезій Василя Голобородька: «З дитинства: дощ» («Я уплетений...»), «Наша мова», «Теплі слова», основними мотивами яких є дорослішання, шлях до рідної домівки, морально-етичні проблеми. Усі поезії В. Голобородька – заковані й закорінені у фольклор образні системи, розгадування яких вимагає від підлітків роздумів про роль кожного слова у невеликих за обсягом віршах, уважного герменевтичного читання у поетичний текст.

Поезія І. Калинця, дисидента, представника пізнього шістдесятництва, для підлітків – це його «Книжечка для Дзвінки». Поетична збірка, написана митцем для своєї доньки, відкриває перед юними читачами дивовижний світ природи, примушує побачити його широко відкритими очима залюбленого в музику звуків довілля підлітка. Верлібри, якими написані вірші, виразні, але водночас місткі й завершені. Змальований в зорових і слухових образах дивосвіт – стежечка, вітер, хмара, блискавка, грім, дощик – постає близьким і водночас казковим, утворює завершений образ рідного краю, де народився, живеш і з яким пов'язуєш своє майбутнє.

Автором поетичних збірок для дітей і підлітків є шістдесятник з Луганщини Іван Низовий. Є у його творчому доробку збірки для підліткового читання: «Страдноцвіт» – поетична енциклопедія у світ природи, в якій автор знайомить юного читача з найпоширенішими рослинами України, їх походженням і роллю в житті людини; «Ми єсть народ» – поетична історія народів, які населяють Україну; «Ой комуно моя, Ойкумено...» – поетичний спогад про дитинство автора. Поезія Івана Низового глибоко лірична, сповідальна, щиро закохана в Україну, її історію, яку автор прагне повернути юним читачам.

Відомий сучасний майстер сонетів Анатолій Мойсієнко є автором поетичної збірки для молодших підлітків «У солов'їному віночку», основними мотивами якої є краса природи, захоплення довіллям. Вони оптимістичні, сповнені яскравих барв і виражають безпосереднє дитяче сприйняття світу. Частина збірки складають авторські скоромовки, дотепні й сповнені гумору.

У коло читання старших підлітків ввійшла остання поетична збірка А. Мойсієнка «Нові поезії», до якої входять поетичні твори різної тематики, цікавої для них: дружби «І завірюха падолисту», зміни пір року «Аж гнуться хмар важезні мажі», «Жовтень жовті жолуді», «Не в квітні ми», історичної пам'яті «Трахтемирівський цикл», «Нікого і нічого» тощо.

Поезія для підлітків, створена представниками пізнішого покоління сучасної української літератури – вісімдесятників, дев'яностників, двотисячників, двітисячідесятиків, на відміну від щирого ліризму, простоти й залюбленості в рідну природу, якою позначені вірші шістдесятників, позбавлена відкритого патріотизму, спрямована на пізнання глибинних історичних витоків української нації, здебільшого насичена міфологізмом, який вимагає вдумливого читання й герменевтичних студій.

Василь Герасим'юк належить до покоління вісімдесятників, поезія яких здебільшого глибоко закорінена в міфологію. Це стосується і його поетичного доробку в цілому й зокрема збірки «Була така земля», яка порушує важливу для молодого покоління тему національної пам'яті, а у 8 класі підлітки, за програмою, знайомляться з

поезією «Чоловічий танець», яка входить до неї. Міфологізм його потребує знань у цій галузі, бо, як зазначає дослідниця його творчості Л. Кісельова, «від окремих етіологічних міфів про походження різних речей чи явищ, від розбудови магічного «гуцульського тексту» поет зрештою приходять до того всеохопного «українського міфу», який віддзеркалює минуле, пояснює сучасне та прогнозує прийдешнє» [6, 89].

Поетичний доробок І. Малковича також представлений у шкільній програмі з української літератури. Цікавими для підлітків тематикою й проблематикою позначені його поезії «Подорожник», «Пісенька про черешню», «Музика, що пішла», «Все поруч», «Смородина», «Із янголом на плечі (Старосвітська балада)». Дослідники творчості І. Малковича відзначають музичність його поезії, яка поєднується з тонким естетизмом і насичена народною міфологією.

Не можна оминати увагою інтелектуальну поезію для підлітків покоління 90-х: Ігоря Павлюка («Дівчинка», «Асоціації», «Політ над Чорним морем»), Маріанни Кіяновської («Я вертаюсь надвечір у світ, де відстояні хачі...»), «Зненацька знерухомлені ліси», «Палестина (Пори року)», Мар'яни Савки («Каравели відходять. Порожніють порти...»), «Малюнки на камені», «Весна»), Романа Скиби (збірка «Хвороба росту»; і ту, яка щойно, наприкінці 2010-х з'явилася на книжкових полицях: «Зелена квітка тиші» Михайла Григоріва, «Місяць у колісці» Галини Кирпи, «Доросла» Галини Крук, «Хвоя» Павла Коробчука, «Я тобі листопад» Олени Максименко, збірка «Шоколадні вірші про кохання» – подарунок для підлітків від «Видавництва Старого Лева» тощо.

Популярним напрямком у підлітковій поезії останніх років стала рок-поезія на слова українських класиків Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Павла Тичини, Олександра Олеся, Василя Стуса, Василя Симоненка та сучасних поетів С. Жадана, Юрія Андруховича та ін. у виконанні українських рок-гуртів, яка може використовуватись і на уроках вивчення класики, і в розповідях про тенденції розвитку української поезії сьогодення.

Сучасні підлітки потребують сучасної поезії, в якій би вони пізнавали світ і своє місце в ньому, в якій би бачили відображення подій, що відбуваються тут і тепер. Однак у ній не повинно бути ненормативної лексики, відкритого еротизму, натуралізму й провокативних політичних тем, адже все це притуплює підліткову безпосередність і відкритість, зумовлює передчасне дорослішання й входження у субкультури, що справляє негативний вплив на розвиток особистості у підлітково-юнацькому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баран (Гнідець) У. С. Активний канон сучасної літератури для дітей та юнацтва: Захід та Схід. *Наукові праці: Науково-методичний журнал. Філологія. Літературознавство*. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. П.Могили, 2014. С. 8–12.
2. Богданець-Білокаленко Н. І., Качак Т. Б. Сучасна українська література для підлітків : огляд останніх років. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 4. С. 21-24.
3. Качак Т. Сучасна українська реалістична проза для підлітків: зміна естетичної парадигми. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2018. Вип. 67. Част. 2. С. 202–211.
4. Качак Т. Українська література для дітей та юнацтва : підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2018. 352 с.
5. Кизилова В. Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс: навчально-методичний посібник для студ. вищих навч. закл. Старобільськ: Вид-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2015. 236 с.
6. Кісельова Л. Поетика й ідеологія міфу Василя Герасим'юка. Київ : НаУКМА, 2016. 106 с.
7. Літературознавчий словник-довідник / Р. Т. Гром'як та ін. Київ: ВЦ «Академія», 1997. 752 с.

Соловійова Вікторія,

м. Миколаїв, ruskulis_lilya@ukr.net

(науковий керівник – д. пед н., доцент кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Рускуліс Л.В.)

КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-СЛОВЕСНИКА

У тезах з'ясовано поняття «підхід», розглянуто проблеми врахування когнітивно-комунікативного підходу до навчання мови.

Ключові слова: підхід, комунікативний підхід, когнітивний підхід.

Мовна освіта нині – основа формування пізнавально-творчої особистості, яка має високий рівень комунікативної компетентності, здатна до сприйняття й передавання різноманітної інформації. Найвагомішим досягненням вітчизняної лінгводидактики останніх десятиріч XX століття й початку XXI можна вважати посилення комунікативної спрямованості шкільної мовної освіти, яка передовсім стосується роботи з текстом, залученням досягнень комунікативної лінгвістики (Ф. Бацевич), текстології (В. Мельничайко), когнітивної та прагматичної лінгвістики (О. Горошкіна, М. Пентиліук), наратології (І. Денисюк, О. Ткачук). Окрему увагу в організації процесу мовної освіти приділено когнітивно-комунікативному підходу до навчання української мови, що зумовлюється суспільними потребами: без належного розвитку навичок ефективного обміну думками сьогодні неможливе повноцінне функціонування людини в соціумі, адже мова – це не лише засіб спілкування, формування, оформлення та існування думки, головне знаряддя соціалізації особистості, а й засіб самопізнання народу, заглиблення в його культуру.

Когнітивно-комунікативну методику навчання української мови висвітлено в багатьох працях сучасних лінгводидактів (О. Горошкіна, І. Дроздова, М. Пентиліук, Т. Симоненко та ін.). Окремі лінгводидактичні аспекти розроблено в надбаннях сучасних українських учених (М. Вашуленко, С. Караман, В. Мельничайко, Н. Подлевська, Г. Шелехова та ін.). Зважаючи на важливість усебічного вивчення особливостей використання когнітивно-комунікативного підходу до викладання мов, багато вчених досліджували це питання в площині психології (Р. Аткінсон, В. Белянін, В. Дем'янков, І. Зимня, О. Леонтьєв, Н. Талізін та ін.).

Учені здійснили спроби визначення поняття «підхід». На основі аналізу наукових джерел найбільш узагальненими й інтегрованими, на наш погляд, є два визначення. Перше з них дає В. Мацкевич, за яким «підхід – комплекс парадигматичних, синтагматичних, прагматичних структур та механізмів у пізнанні та практиці, що характеризує конкуруючі між собою (чи ті, що історично змінюють одна одну) стратегії та програми у філософії, науці, політиці чи в організації життя людей» [6, с. 743].

Таке бачення дозволяє з'ясувати ознаки поняття «підхід». По-перше, визначити його комплексний характер, здійснити пізнання та практичну діяльність відповідно до певних схем, які обумовлені характером спрямованості як індивідуальної так і групової свідомості, станом розвитку наукового знання й матеріальними умовами реалізації такої діяльності; а по-друге, доцільне визначення методологічного підходу як сукупності ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності.

Сутність дефініції «підхід» у тлумачному українському словнику представлено як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [2, с. 969].

Проблема комунікативного підходу до навчання мови тісно пов'язана з практичною спрямованістю, на яку орієнтують концепції мовної освіти, що ґрунтуються на Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти. Головне завдання такого підходу – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якості власного мовлення. Комунікативний підхід створює умови для свідомо-мовленнєвої діяльності, мовленнєва практика ґрунтується не тільки на знаннях мовної системи, а й на діяльності спілкування. Комунікативний підхід

став головною метою навчального процесу – формування комунікативної компетентності, що базується на знаннях, уміннях пізнавального й творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях [4, с. 126].

Комунікативна методика зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету удосконалення у студентів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах соціального життя. Своєрідність цієї методики полягає в подальшому оволодінні студентами всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою професійного спілкування.

На думку вчених-методистів, основними положеннями комунікативної методики навчання української мови є:

- лінгвістична наука про мову і мовлення та їх функції в спілкуванні;
- теорія мовленнєвої діяльності;
- мовленнєве спілкування та його різновиди;
- інтерактивне навчання й текстова основа занять;
- комунікативна, мовленнєва, мовна, предметна, соціокультурна й діяльнісна (стратегічна) компетентності студентів.

Ці положення визначають теоретичний і прагматичний напрями реалізації комунікативної методики в навчальному процесі середніх та вищих закладів освіти. Провідними в цьому процесі постають комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, соціокультурний та етнолінгвістичний підходи.

Основоположником когнітивної теорії навчання вважають американського психолога Дж. Брунера. Учений обґрунтував три стадії вивчення будь-якого предмета, в тому числі мови:

- отримання нової інформації у вигляді знань;
- закріплення набутих знань, розширення й застосування їх під час розв'язання нових завдань;
- перевіряння адекватності застосування сформованих знань, умінь, навичок [2, с. 125].

Когнітивний підхід до вивчення мов розглянуто у працях Б. Глухова, О. Леонтьєва, С. Шатілова, В. Щукіна.

Б. Глухів та А. Щукін сформулювали таке визначення когнітивного підходу до навчання мови: «Те ж, що пізнавальний (від англ. cognition «знання, «пізнання») підхід до навчання, що, насамперед, полягає в засвоєнні теорії мови, яка вивчається переважно у вигляді роботи над вивченням правил фонетики, граматики і слововживання. Тренуванню відводиться незначна роль, а на противагу йому робиться акцент на свідомому конструюванні висловлювання мовою» [3, с. 95].

Отже, під когнітивно-комунікативним підходом у процесі навчання розуміємо такий підхід до навчального процесу, що підпорядкований системі комунікативно- й професійно-пізнавальних і когнітивних завдань, передбачає вивчення мови в дії, в реальному функціонуванні й ґрунтується на принципах комунікативної спрямованості, свідомості й активності учнів у процесі навчання. Реалізація ККП підпорядкована функціям мови: комунікативній, що забезпечує зв'язок між людьми як однієї, так і з іншими етнічними спільнотами; номінативній, бо пізнання народу – це вивчення мови, особливостей сприйняття й розуміння навколишнього світу; культуротворчій та етнозбережувальній, оскільки мова є основою культурного розвитку народу, накопичуючи, утримуючи й безперервно передаючи культурний досвід із покоління в покоління; ідентифікуючій, яка вирізняє етнонаціональну приналежність мовця; інтегративній, що ґрунтується на об'єднанні етносу. Урахування цих функцій – запорука престижності мови як невід'ємної ознаки нації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойкарова Л. Когнітивно-комунікативна методика навчання української мови [Електронний ресурс] // Гірська школа Українських Карпат. 2013. № 10. С. 231–235. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gsuk_2013_10_60.pdf
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005
3. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. М. : Прогресс, 1977. 413 с.

4. Глухов Б. А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. М. : Рус. яз., 1993. 369 с.
5. Пентиліук М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні // Вісник Львівського університету. Серія філол. 2010 Вип. 50. С. 123–130.
6. Пентиліук М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентиліук, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. 2004. № 8. С. 5–9
7. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: монографія / за заг. ред. М. Пентиліук. Миколаїв: ФОП Швець В. М., 2018. 420 с
8. Селіванова О. О. Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд). К. : Фітосоціоцентр, 1999. 148 с
9. Социология: Энциклопедия/ Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко. Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Мн.: Книжный Дом, 2003. 1312 с.

Стовбур Любов

Запоріжжя, basya100@ukr.net

СТИЛІСТИЧНО-ЕКСПРЕСИВНА МАРКОВАНІСТЬ НОВОТВОРІВ У ПОЕТИЧНИХ ТЕКСТАХ В. СТУСА

Одна з цінностей поетичного тексту полягає в тому, що він здатний згортатися і розгортатися в залежності від рівня обізнаності, підготовки, духовного багатства читача та художньої майстерності автора. Саме в поетичному творі мова виявляє максимальну спроможність продукувати нові слова, набуваючи незвичайної виразової сили. У художній літературі експресивні якості мови стають засобом формування стилю, створення характерів і складних літературних композицій [див. 2,73]. Як зазначав В. А. Чабаненко, «експресивні засоби як естетичні вартості можуть бути до кінця зрозумілими і по-справжньому оціненими лише в художньому контексті» [9, 55]. Поетичне слово в ньому – ядро, що вступає в ланцюгову реакцію, являючи нам дива піднесеності, одухотвореності, натхнення, врешті того, що ми називаємо вершиною людського духу. Збільшення впливової потужності слова часто залежить від його внутрішнього підсиленого заряду, експресивності. Науковець додає, що «експресивність – уже сама інтенсифікована виразність, така психологічно й соціально мотивована властивість мовного знака, яка де автоматизує його сприйняття, підтримує загострену увагу, активізує мислення людини, викликає напруження почуттів...» [9, 146].

Аналізуючи творчість Василя Стуса, треба відмітити, що у поезії автора чи не найповніше з-поміж інших представників його доби, розвинувся пошук нових лексем, нових відтінків слів емоційно-психологічного змісту. Почуттєва інформація, що її витворює поет із конкретного предмета, стає певною мовною формою емотивного змісту. Естетичним орієнтиром та впізнаваною рисою мовомислення В. Стуса, що вирізняла його мовну особистість на тлі тогочасного історико-культурного процесу, стала народність, фольклорність його поезії. Це слугує одним із потужних факторів, завдяки яким зберігається й підтримується стійкий читацький та дослідницький інтерес до його поетичного спадку. Як зазначає А. П. Загнітко, «для Василя Стуса очевидними постають інтелектуально-мисленнєві завдання, які він постійно ставить і які прочитуються при сприйнятті глибинного підтексту, ...всього розмаїття словникових значень слова, всієї системи внутрішньосистемних семантико-парадигматичних та асоціативно-концептуальних зв'язків» [3, 134]. У них В. Стус активізує глибинний потенціал народпоетичного словника, що свідчить про глибокий внутрішній демократизм духу, коли мистецька рафінованість органічно поєднана із сповіданням простих істин і відчуттям рідного кореня.

Так, наприклад, наростання почуттів поет передає, використовуючи образ *сонця* – символ світла, тепла, радості, життя в загалі: *Неосяжна **осонцена** днина, і собором дзвінким Україна написалась на мурах тюрми* [4, 27]. Неологізм *осонцена* у цьому випадку несе головне змістове навантаження.

В. Стус сприймає і оцінює навколишній світ та висловлює своє поетичне бачення через багатство народпоетичного словника, типові фольклорні формули й засоби, створюючи новотвори і нову якість

асоціацій. Постійно повторювані й щоразу по-новому осмислювані, вони стають константами, диференційними ознаками його індивідуального авторського мовистилу, набувають статусу мовних кодів національної культури, наприклад: – *І вже болить душа на дуб здубіла, в цій чужаниці, чужбі, чужині!* [8, 180]; – *Обабіч – чужаниця-чужина. Підкожним підкрилом – чужа чужина* [8, 232].

Зазначимо, що голос поета з особливою силою звучить там, де йдеться про рідний край. Так, наприклад, вірш «Кривокрилий птах» передає складний психічний стан письменника, викликаний насильним відривом його від рідної землі, від України – найдорожчого, що було в його житті. У цій поезії маємо дві парадигми авторських лексичних новотворів: а) *все-дорога, всенезустріч, всегін*; б) *буду-перебуду, перечую, перебачу*, наприклад: *Ця дорога **все дороги всенезустрічі— всегону**. Позирай із заквагонуза сузір'ям Козерога. Але **буду-перебуду, перечую — перебачу*** [8, 211].

Крім наведених парадигм, маємо ще й такі авторські лексичні новотвори – *кривокрилий, крайсвіту, поначеплено, вікопомний, заквагон*, наприклад: ***Кривокрилий** птах: коротке — рідне, довге — щочужинне. Спробуй — спекайся мороки: за **край світу** — Україна! ... Десь ти тінню тіні тіні, десь ти скраю всіх краєчків **вікопомній** домовині **поначеплено** вервечки* [8, 231]. Як бачимо, ідею межі актуалізує корінь -край-, що був одним із улюблених у В. Стуса. Загалом, чи не найпродуктивнішим у поетає складання як спосіб словотвору. Це й не дивно, адже двокореневі слова містять у собі подвійне чи навіть потрійне семантичне навантаження, що було важливим для автора, який не терпів «філологічної води».

Відштовхуючись від усталеного, беручи його за основу, автор демонструє всю глибину українського поетичного слова, його традиційність і здатність до асоціативного оновлення водночас. Зауважимо, як лаконічно, гранично чітко автор карбує думку, нагнітаючи при цьому почуття.

Ще одна дериваційна модель, яку використовує поет у творенні віддієслівних іменників, – безафіксний спосіб творення. Наприклад, за такою схемою утворено слово *безпуть*, що складається з кореня і префікса, наприклад: ... в ***безпуть*** ринула залізна колія. О, рідний краю! [8, 233].

Таке обмеження семантики слова тільки «ядровим», кореневим компонентом – теж шлях до концентрації змісту. Лірика митця відрізняється влучним використанням слів емоційно-психологічного змісту.

Роздуми поета про найсвятіше – Вітчизну, рідну землю – передають найтонші вібрації його душі, тремтіння нервів, найвищу емоційну й інтелектуальну напругу.

Різні психічні стани передаються як ознаки (виражені прикметниками), що стосуються внутрішнього світу ліричного героя опосередковано, через характеристику інших понять, які мають до нього якесь відношення: *кривокрилий птах, зизооке (сонце), залізна колія, вікопомна домовина*, наприклад: *Сонце, сонце утікає, **зизооке** і зловісне...* [8, 232].

У поетичній лексиці В. Стуса окремо виділяємо групу неологізмів, утворених від твірних основ субстантивів за допомогою префіксоїдів:

а) «все» (усе) – *всевладдя, всесилля, всепрощальна, всечас, вседорога, всеназустріч, всенепогасний, усепогора, всебезрух, усевельможна, всебідний, всегнівний, всекволий*, наприклад:

– *Тож — в неба провалля в бездоння, бездолий нагінний, невірний, западистий рай, **всебідий, всегнівний, всещедрий, всекволий**. А що під крилом твоїм? Кара — карай* [7, 98]; – *Розкошесвіту, йми мене в полон, адже і титака, як я, порожня. Тож полони мене, **усевельможна**, дай перейти з тобою Рубікон* [8, 256];

– *В квадратах жертв — чистописом журби — **усепогора**, майженевідпорна. Свічадо спить. У ньому спить свіча, розплатана метеликом, акантом* [7, 59]; – *Отак — відсторонитися і жити, світ чарувати поглядом осклілим. Яка недоторканна ця пишнота і **всепрощення** добрих всеочей!* [6, 112].

Іменники цієї групи такі, як *всевідання, всезнання, всепрощення, всеспалення, всевладдя, всесилля*, мають подвійну мотивацію, сполукою займенника з іменником та складним прикметником, створеним на її базі пор.: *всевладдя* – вся (повна) влада і *всевладний*, тобто значення предметної ознаки в такому іменнику може виражатися аналітично, безпосередньо (пор.: *всевладдя* – необмежена влада і синтетично, через посередництво складного прикметника (пор.: *всевладний* – 1. Який має необмежену владу; повновладний [1, 73]).

У поетичному мовленні В. Стуса зафіксовані іменники, які переконливо засвідчили нові можливості цієї словотвірної моделі в процесах мовної категоризації авторського світу, наприклад: *всебездоння, всебезрух, всевікна, вседобро, всемежа, всенезустріч, всенищівність, всеочі, всепереляк, всерозхрестя, всетривога, всецарствіє, всечекання* тощо. Наприклад: – *Я єсмь, Вітчизно, як і ти, –єси на **всевіки** і віки* [8, 19]; – *Деся Україна там уся – в антоновім огні – жажтить **Усеочам*** [8, 312]; – *Пронозистий вітер. Таксі шурхотіння. Заплакані вікна, **всевікна** твої* [7, 45].

б) само:

1) поетичні – номінації з семантикою негативного емоційного стану (*самодосада, самолють, самоокупація, самозамкнення*), наприклад:– *...лиш так його спотворило дерзаннєм виразом вибачливих жалів, **самодосад**, стеребленої волії отворами поглядів очужилих* [7, 55];

2) новотвори негативної емотивно-оцінної семантики на позначення втрати власної сутності (*самопочезання, самопроминання, самоуникання, самосмерть*): – *Немов нурець, що цілив просто в смерть, але не влучив, бо, занадто прагнути, змістив бажанням вертикальний лет, а чи гордливе буття відтрутило, в мить крутого **самопочезання** він надто пильно стежив шлях утрат* [7, 55];

3) художні неологізми з позитивним емоційно-оцінним значенням оновлення, відновлення власної сутності (*самопочинання, самопрозріння, самовивищення, самоподовження*):– *... і тільки те? ...Акрик добра – ці щедрі іскри **самопрозрівання**? хіба ж це тільки проблиски німі духовностей, посивілих з печалі? аж ні? кажи – аж ні? Кажи –* [5, 17].

Наведені неологізми демонструють зв'язок мовотворчості В.Стуса з екзистенційними категоріями «самості» і «самоформування», наприклад:– *Тільки так: вияви — **самострати**. Кам'яній. Кам'яній. Кам'яній* [5, 169];– *Ти мати. Тінь. І обернувшись тінню **Самонародження**, ввійшла у тінь* [5, 235].

Особливістю ідіостилю В.Стуса є також часте використання оказіоналізмів-складних іменників, прикметників і прислівників з формантом *сто-*(*стоголосий, столовий, стоустий, сторукий, сторіки, стоголоси, стооко*), крім того й неологізмів (*стобіль, стогнів*), наприклад:

– *...Крик **стоустий**, моліньстолобихти рука. Ступай – майбутньому, назустріч*, [5, 261];– *Дай нами серця неприкаяні, дай стрепіхатий **стогнів*** [7, 29];– *Бо що застарілі наші болі над цей невидимий **стобіль**?* [4, 94]; *Кутки позеленіли, **стооко** звисли гронами зажур* [4, 78].

Зазначимо, що у таких новаціях внутрішня форма є досить прозорою, а створеним за їх допомогою образам притаманна посилена негативна експресія.

У поезіях В. Стуса для оказіональних іменників характерне також вживання префіксів *пра-, про-, па-, пона-*, наприклад:– *Отак живу: як мавпа седе мавпочолом **прогрішним** із тавром зажури...* [5, 101]; – *Тут **паверх, паниз, пажиття і паскін** Переступай пескуче лежо меж ...* [7, 167];– *І разом з тобою розшукуємо все – до найменшого **панігтя*** [7, 58].

Отже, новотвори Василя Стуса презентують індивідуальні, своєрідні асоціації, викликані бажанням поета якомога емоційніше передати власні почуття, викликати відповідну реакцію читачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
2. Виноградов В.В. Стилистика, теория поэтической речи, поэтика. Москва: Изд-во АН СССР, 1963. 256 с.
3. Загнітко А.П. Синтаксична поетика Василя Стуса: тенденції і закономірності. *Лінгвістичні студії* : зб. наук. праць. Вип. 4 / упоряд. та відп. ред. А. П. Загнітко. Донецьк: ДонНУ, 1998. С.133–136.
4. Стус В. Зібрання творів: у 4-х т., 6-ти кн. Т. 1. Кн. 1 : *Зимові дерева*. Львів: Просвіта, 1994. 431 с.
5. Стус В. Зібрання творів: у 4-х т., 6-ти кн. Т. 1. Кн. 2 : *Веселий цвинтар*. Львів: Просвіта, 1994. 302 с.
6. Стус В. Зібрання творів: у 4-х т., 6-ти кн. Т. 3. Кн. 1: *Палімпсести*. Львів: Просвіта, 1999. 486 с.
7. Стус В. Зібрання творів: у 4-х т., 6-ти кн. Т. 3. Кн. 2: *Незавершені вірші періоду «Палімпсестів» (1973–1979)*. Львів: Просвіта, 1999. 495 с.
8. Стус В. Палімпсести: Вибране. Київ: Факт, 2006. 432 с.
9. Чабаненко В.А. Основи мовної експресії: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1984. 168 с.

ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

У сучасному мовознавстві велику увагу дослідники приділяють вивченню історії становлення фразеології. Аналіз розвитку фразеології та формуванню як самостійної лінгвістичної дисципліни є актуальним для досліджень цієї галузі, тому що представляє широке коло проблем, об'єднаних з семантикою, структурою і складом фразеологізмів, особливостями і правилами їх функціонування. Вивчення фразеології становить необхідну ланку в засвоєнні мови, у підвищенні культури мовлення. Відтак, за мету роботи править аналіз основних етапів у становленні фразеології.

Тривалий час наукового обґрунтування фразеології як окремої лінгвістичної дисципліни не було. Проблеми фразеології розглядались у наукових працях із лексикології, загального мовознавства, стилістики, граматики, історії мови та лексикографії. Тільки у 1940-х – 1960-х рр. фразеологія почала функціонувати як самостійна лінгвістична дисципліна.

Вивченням фразеологічних одиниць зацікавились ще у XVIII ст., зокрема йдеться про праці М. Ломоносова, Ф. Буслаєва, О. Потебні, І. Срезневського та інших видатних дослідників [2, 20-21]. Фразеологія поступово вибудовувалась із синтаксису, лексикології, стилістики, що сприяло ґрунтовному дослідженню синтаксичної природи словосполучень (О. Шахматов, Ф. Фортунатов) та висвітленню в стилістико-семантичному аспекті стійких словесних комплексів (Ш. Баллі, А. Сеше). У 1920-х рр. Є. Поливанов (лінгвіст, сходознавець і літературознавець) висунув ідею про необхідність відокремити фразеологію як самостійну лінгвістичну науку. А в середині 1950-х рр. український мовознавець Б. Ларін ствердив, що фразеологія перебуває в стані "прихованого розвитку" [2, 125].

На становлення фразеології вплинули ідеї швейцарського вченого Шарля де Баллі, думки якого викладені у книгах «Нарис стилістики» (1905) та «Французька стилістика» (1909). Суть фразеологічної одиниці вчений вбачав насамперед у семантичних ознаках: якщо в словосполученні компонент частково або повністю втрачає своє значення і тільки сполучення загалом зберігає чіткий смисл, то можна стверджувати, що йдеться про фразеологічний вираз [1, 87]. Спираючись на цей чинник, він виокремив чотири групи словосполучень, а саме: 1) вільні словосполучення; 2) звичні сполучення, тобто словосполучення з відносно вільним зв'язком компонентів (серйозне захворювання, небезпечне захворювання); 3) фразеологічні ряди, тобто групи слів, у яких два розташованих поряд поняття зливаються майже в одне; 4) фразеологічні єдності, тобто сполучення, в яких слова втратили своє значення й виражають єдине нерозкладне поняття. приклади

Швейцарський лінгвіст встановив риси фразеологічних одиниць: 1) складається з декількох слів, які пишуться окремо; 2) слова розташовані у певному незмінному порядку й не допускають залучення інших слів; 3) жодне зі слів такого виразу не може бути замінено іншим [1, 98].

Пізніше, у «Французькій стилістиці», Ш. Баллі залишив дві групи: вільні словосполучення і фразеологічні єдності, вказавши на риси фразеологічних одиниць (наявність архаїзмів, утрата живих синтаксичних зв'язків), надавши зразки ретельного стилістичного аналізу фразеологічних синонімів і власне синонімів – лексем у фразеологізмах.

У 1940-х рр. академік В. Виноградов розробив свою концепцію, яка базувалась на теорії Ш. Баллі, спираючись на дослідження синтаксису О. Шахматова [3, 118-161]. Вчений стверджував, що стійкість фразеологічної одиниці є наслідком її семантичної цілісності; у фразеологічних одиницях значення цілого ніколи не дорівнює сумі значень елементів; ступінь семантичного поєднання слів-компонентів і співвідношення семантики всього вислову із семантикою його окремих складників є основою виокремлення типів фразеологічних одиниць, як-от: фразеологічні зрощення (*байдики бити* 'ледарювати', *показати, де раки зимують* (кому) 'провчити, покарати'), фразеологічні єдності (*права рука* (чия) 'найближчий помічник і соратник', *розв'язати руки* (кому) 'дати волю діям, звільнитися від залежності, обмежень у чому-небудь'), фразеологічні сполучення (*подавати надії* 'обнадіювати, давати підстави чекати успіхів у якій-небудь справі'; *добрі люди* 'доброзичливі, чуйні до інших люди').

Послідовники дослідника сформували виноградівську школу (1946 – сер. 1960-х рр.), до якої належать В. Архангельський, О. Бабкін, М. Шанський, Л. Ройзензон, В. Жуков, Р. Попов, І. Чернишова, провели низку конференцій (1968, 1970, 1972), де висвітлювали такі питання: зміст, предмет і об'єкт фразеології, ознаки фразеологічних одиниць, специфіка фразеологічного значення, методи дослідження [4, 79].

Відтак, фразеологізм – це нарізно оформлений, але семантично цілісний і синтаксично неподільний мовний знак, який своїм виникненням і функціонуванням зобов'язаний фраземотворній взаємодії одиниць лексичного, морфологічного та синтаксичних рівнів (*лебедина пісня* 'останній вияв таланту'; *набивати руку на чому, в чому* 'набувати досвіду, вправності, вміння', не за горами 'швидко, незабаром'; *не святі горшки ліплять* 'при бажанні можна всього навчитися') [5, 644].

Об'єкт фразеології – фразеологічні звороти, тобто стійкі поєднання слів, подібні своєю відтворюваністю словам (*ані рудої миші, ахіллесова п'ята, байдуди бити*).

Предмет фразеології – дослідження природи фразеологізмів, їх ознак і закономірностей функціонування у мові.

Відповідно до визначення Є. Діброви, фразеологія – це розділ науки про мову, що вивчає стійкі поєднання слів різного типу (фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності і фразеологічні сполучення). До фразеологічних одиниць належать паремії, влучні вислови видатних людей, усталені звороти [2, 15].

Відповідно до поділу фразеологічних одиниць (В. Виноградов, О. Кунін) виокремлюють такі основні ознаки: 1) стала (стійка, фіксована) конструкція, що є фразеологізмом (*тримай язик за зубами* 'мовчати, зберігати таємницю'); 2) слова, які є компонентами фразеологічної одиниці, реалізують неподільне значення (*по самі вуха* 'дуже'); 3) фразеологічні одиниці не створюються в процесі мовлення, натомість відтворюються за потреби під час спілкування.

Основне завдання фразеології – дослідити фразеологічну систему мови у діяхронії та синхронії, в її зв'язках і взаєминах з лексикою, словотвором та граматиною.

Із фіксування фразеологічного матеріалу починається процес становлення науки про теоретичні та практичні принципи укладання фразеологічних словників. Терміни «фразеографія», «фразеологічний словник» з'явилися лише в 1960-х рр., однак словниковий опис відомий ще з XVII ст. [4, 98].

Формування фразеографії має два основні періоди:

1. Період зародження (XVII–XVIII ст.). У словниках XVII ст. фразеологічні одиниці спеціально не описувалися. Вони виступали ілюстративним матеріалом до слів або тлумачилися одним чи двома словами. У XVIII ст. К. Зіновійов, згодом І. Котляревський систематизували фразеологічні матеріали в невеликі збірники (*р'яст топтать* – жити; *зъ пльгу збытьсѣ-сь* – спантеличитись). У цей період значна кількість фразеологічних одиниць оформилась та закріпилась в мові, а інші тільки залучались в обіг [4, 99].

2. Період становлення (XIX–поч. XX ст.). Збір і систематизація фразеологічних матеріалів активізувалася в I половині XIX ст. Видавались невеликі збірники прислів'їв і приказок (О. Павловського, В. Смирницького, Я. Головацького, М. Гнідковського, Д. Віслоцького, Г. Ількевича), у яких зафіксовано фразеологічні одиниці. Особливо відзначається II пол. XIX ст., коли дослідженням народної фразеології захопились тогочасні культурні діячі. Публікуються фольклорні збірки М. Закревського, М. Номиса, П. Чубинського, М. Комарова, І. Манжури, І. Франка, О. Малинки, І. Бессараби, де фіксується значно більше впорядкованих та опрацьованого фразеологічного матеріалу, зокрема взятого з виданих раніше праць. Такі видання містили якісну передмову, значну кількість реєстрових одиниць (поч. XIX ст. – кілька десятків чи сотень; II пол. XIX ст. – від кількох тисяч до понад тридцяти тисяч); список скорочених прізвищ та географічних назв (М. Номис, І. Франко), список використаних джерел (М. Закревський, М. Номис, І. Франко); фразеологічний матеріал об'єднувався в тематичні розділи й підрозділи (М. Номис) чи систематизувався під стрижневим словом (І. Франко). Крім того, М. Номис у кінці збірки подає алфавітний покажчик опорних слів і вводить подвійний реєстр словникових статей. Цифровий перелік застосовує також І. Франко. Саме в II пол. XIX – на поч. XX ст. було започатковано систему опрацювання фразеологічного матеріалу і сформульовано основні засади з теорії фразеографії. Звідси, у збірках II пол. XIX – поч. XX ст. здійснено перші спроби дослідження теоретичних проблем фразеографії та закладено підвалини для подальшого вивчення [4, 101].

Отже, фразеологія – відносно нова наука, яка стала самостійною дисципліною в 1940– 1960-х рр. Теорія Ш. Баллі та синтаксичні розробки О. Шахматова вплинули на формування семантичної класифікації фразеологічних одиниць. Згодом представники виноградівської школи дослідили чільні питання фразеології (предмет, об'єкт, типи, специфіку та методи дослідження). Варто наголосити на значному внеску в заснування і становлення фразеології таких науковців, як С. Ожегов, О. Бабкін, О. Ахманова, М. Шанський, В. Архангельський, В. Жуков, О. Молотков, Л. Ройзензон. Розвиток фразеологічних студій в Україні пов'язаний з іменами Л. Булаховського, В. Білоноженко, М. Алефіренко, В. Ващенко, І. Гнатюк, А. Авксентьева, П. Горєцького, І. Білодіда, І. Чередниченка, П. Плюща та інших відомих мовознавців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балли Ш. Французская стилистика. М. : Эдиториал УРСС, 2001. 392 с.
2. Баран Я., Зимомря М. Теоретичні основи фразеології : посібник. Ужгород : Ужгородський університет, 1999. 176 с.
3. Виноградов В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избр. тр. : Лексикология и лексикография. – М. : Наука, 1977. С.140-161
4. Самойлович Л. Українська фразеографія XIX – поч. XX ст. : дис... канд. філол. наук: 10.02.01; ТНУ ім. В.І. Вернадського. Сімф., 2000. 200 арк.
5. Українська мова : Енциклопедія. К. : Укр. енциклопедія імені М.П. Бажана, 2000. 750 с.

Тихолаз Олена

м. Миколаїв, sital50mnu@gmail.com

(науковий керівник – д. пед н., професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Ситченко А.)

ТЕХНОЛОГІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

Навчання української літератури в середній школі відбувається нині за програмою, оновленою відповідно до концептуальних положень реформованої української школи, наріжним із яких є компетентісна освіта. Проблеми компетентісного навчання хвилювали педагогічну громадськість і батьків набагато раніше, проте тільки зараз маємо чітке і структуроване уявлення про компетентність, що уявляється в динамічній комбінації «знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» (із концепції НУШ).

Природно постає питання, яким чином реалізується компетентісний потенціал предмета «Українська література», визначений у навчальних програмах для 5-9 класів у сучасній школі. Звертаємо увагу на розуміння вітчизняними вченими призначення навчання *для обслуговування пізнавальної діяльності через навчальні ситуації* [1, с. 541]. Таке поняття навчального процесу передбачає розробку навчальних дій, що в основі кожної навчальної ситуації. В такому разі навчання відбуватиметься «через кожну навчальну дію» (М. Гриньова), виконання якої потребуватиме відповідних психічних зусиль учнів, що в процесі вивчення художнього твору означає здійснення ними емоційно-розумової діяльності.

Виникає потреба створення навчальної ситуації та моделювання для цього орієнтовної основи пізнавальних дій (Л. Виготський, П. Гальперін), послідовне виконання яких привело б учнів до розв'язання проблемного питання, яке спричинило відповідну діяльність на уроці. Вчені по різному називають форми орієнтовної основи дій (ООД): В. Сухомлинський говорив про інструктаж учителя; Л. Виготський, Д. Ельконін і В. Давидов засобом розв'язання навчальної задачі визначають моделювання способу дії; А. Алексюк вважає алгоритм як один із перших «інструментів озброєння учнів інструментом учіння»; В. Паламарчук – називає пізнавальну задачу й алгоритм її рішення, правило-орієнтир, схему пізнавальної діяльності. Це може бути і пам'ятка, настанова, словом, усе те, що покроково розкриває шлях до знань і вмінь, ціннісних орієнтацій та переконань, що в основі компетентісного навчання літератури. Отже, ключовим інструментом обслуговування навчального процесу, на думку більшості психологів і дидактів, є алгоритм діяльності, що дає змогу

моделювати пізнавальний процес з високою мірою успішності (Л. Виготський). Тоді постає інше питання: як характеризувати навчальний процес, що відбувається на основі чітко розписаного порядку навчальних дій, які складають певну навчальну ситуацію, створену для розв'язання пізнавальної задачі.

В освітньому просторі ХХІ століття у педагогічний обіг увійшло поняття технологізованого навчання. І. Якиманська стверджує, що засобом технологізованого навчання виступає дидактична задача, що, додамо, породжує навчальну ситуацію, допоміжними засобами для якої служать алгоритми діяльності. Ланцюг замкнувся. Стає зрозуміло, що змістом і формою навчального процесу є навчальна ситуація, в основі якої відповідний порядок навчальних дій, для забезпечення яких пропонуються орієнтовні основи таких дій – алгоритми діяльності. Це є своєрідною формулою технологізованого навчання, про необхідність якого на повний голос заявили вчені ще в минулому столітті: А. Макаренко, Л. Ланда, їх послідовники А. Алексюк, В. Беспалько, В. Кларін та ін. предтекою технологізованого навчання є метод модельованого навчання, заснований Л. Виготським з його вченням про «зону найближчого розвитку».

Поняття технологізованого навчання цілком узгоджується із сутністю компетентнісного навчання. Ідеться про систему ідей і норм, методів і форм, класифікацій та алгоритмів, шляхів і схем репродуктивної та евристичної роботи учнів, яка набирає рис системного й синтезованого методу створення і реалізації модельованого навчання [3, с. 125], що виступає синонімом технологізованого. Тобто, йде мова про динамічну комбінацію ідей і форм, що забезпечують учням здатність успішно навчатися і особистісно розвиватися. Якщо компетентність означає надбану якість особи, то технологізація стосується інструментарію, який забезпечує набуття учнями заданих компетентностей у процесі технологізованого навчання.

Таким чином, поєднання вимог компетентнісної освіти з умовами технологізованого навчання відбувається природним чином і відповідає відношенням між попитом і пропозицією, що завжди є рушійною силою будь-якого процесу, і педагогічного так само. Недарма І. Зязюн стверджував, що стан і розвиток педагогічних систем в кожен епоху можна оцінювати за рівнем розвитку педагогічних технологій. У Пояснювальній записці до оновленої програми з української літератури (2017) серед завдань літературної освіти школярів визначено: а) вироблення алгоритму прочитання художніх творів різних естетичних систем; б) формування здатності виявляти проблему, формулювати припущення й вести самостійний чи спільний пошук способів її розв'язання; в) розвитку здатності успішно діяти в технологічному швидкозмінному середовищі, що має сприяти вихованню в учнів алгоритмічної свідомості (внаслідок інтеріоризації розумових дій) і технологічної дисципліни, якої так потребує будь-яка діяльність.

Означений підхід – реалізація технологізованого навчання для потреб компетентнісної освіти – набирає ознак «вільного навчання» (за І. Зязюном), що цілком відповідає новій філософії педагогічної дії, за приписами якої вже учні молодшого шкільного віку мають самостійно ставити мету, складати й реалізовувати програму своєї діяльності, аналізувати й оцінювати успішність її виконання [2, с. 304]. Позитивні наслідки вільного навчання виходять далеко за межі предметної освіти й пов'язані з життєво значущими якостями особи:

- знаходити способи вирішення можливих конфліктних ситуацій;
- шукати компромісні варіанти їх вирішення;
- здійснювати вибір із декількох можливих найбільш оптимального варіанту поведінки тощо (там же).

Феномен технологізованого навчання полягає в тому, що його реалізація передбачає визначення навчальних дій, через які послідовно відбувається пізнавальний процес. У педагогічній науці вже не потребує доведення той факт, що стандартизація змісту освіти виступає фактором її якості (О. Локшина, Т. Яценко). Назріло питання і про стандартизацію навчальних дій, властивих певній навчальній ситуації.

ОБРАЗНО-ВИРАЖАЛЬНІ ЗАСОБИ В ПОЕТИЦІ ЮЛІЇ БЕРЕЖКО-КАМІНСЬКОЇ

У сучасній лінгвістиці актуальним є дослідження мовної картини світу через сприйняття її письменниками, оскільки мова художнього твору концентрує конкретну сутність реальності асоціації, роздуми, емоційно-експресивні почуття.

Об'єктом нашої уваги стало поетичне мовлення української письменниці Юлії Бережко-Камінської. Вихід її збірки «Невідтворне» (К., 2019) засвідчив появу в нашій літературі талановитого митця слова. Мова віршів позначена підвищеною емоційністю та образністю, насичена тропами, стилістичними фігурами, пройнята музичною фонікою, витонченою мелодійністю. Поетичне мовлення авторки, живлячись невичерпними джерелами національної мови, її активним і пасивним словником, набуваючи неповторного колориту, стає визначальною рисою її ідіостилу.

Як відомо, естетична функція мови матеріалізується насамперед у багатоманітні тропів. Краса художнього слова, його оригінальність і гармонійність органічно поєднуються з глибиною і щирістю думок письменника. Співдумання і співпереживання під час читання поезії – це спілкування з її автором. Особливо виразно вона виступає в інтимній, пейзажній та філософській ліриці Ю. Бережко-Камінської. Її поетичні твори глибокі за змістом, насичені вражаючою густотою думки, насправді зачіпають потаємні струни душі і серця читачів, наповнені багатством різних тропів. Як відзначає С. Мариніна, дослідження цих засобів на матеріалі творчості певного письменника, особливостей їх функціонування та естетичного перетворення в художніх творах «представляють великий інтерес та естетичну цінність для глибинного, досконалого прочитання художніх текстів і для розуміння творчості митця» [3, с. 139-140].

Мова художнього твору – це мова образів, які творяться тропеїчними засобами. На нашу думку, найбільш виразним складником образної мови Юлії Бережко-Камінської є метафори.

Метафоричні образи переповнюють пейзажну лірику авторки:

1. Іней змережив яблука на землі [1, с.10].
 2. Яблуня моєї бабці.
Вродила білим наливом спогадів. [1, с.12].
 3. І вітер іде за обрій самотнім вершником.
Підтвердити передгір'ю своє підданство. [1, с.15].
 4. Птахи краси заворожили світ. [1, с.30].
- Своєрідно й оригінально за допомогою метафори передається відчуття часу ліричним героєм:
5. Скипає час на грані літа.
І червоточини дощів. [1, с.31].
 6. Згорає день в суцвіттях рути, в шовкових течіях води (1, с. 31)

Подаючи ідилічну картину серпневого недільного ранку, коли вся сім'я за столом, поетеса через метафоричний образ саду передає думку про нерозривний зв'язок поколінь, вічність роду «гуде за мною рід», а сад –

7. Він усе пам'ята, –
І настрій води,
І крила,
І руки,
І звуки, І те, що – неділя,
І серпень,
І сміх навздогін
Щасливому слову,
Коли всі за столом ми [1, с.35].

Любов'ю до рідної землі сповнений вірш «Цвіте безмежжя...», який увесь є зразком суцільної яскравої метафори:

8. Цвіте безмежжя золотом гречаним,
Медові сні гойдає на стеблі,
І спрагло, всім єством, безперестанно
Вдихає небо пахощі землі, –
У соняхах, ромашках, у волошках,
Земля сади тримає розписні,
І котить неземний Котигорошко
Липнєве сонце десь у вишині. [1, с.37]

Перед читачем постає панорама широкого херсонського степу, який є батьківщиною поетеси.

Метафоричний світ авторки неповторний, іноді навіть свавільний, специфічний. Він не просто інформативний елемент – це згусток думки і почуття, ніби картина художника-імпресіоніста:

9. Гірчить дозріла осінь навісна,
Дерева тихо тануть, і гортанно
Говорить вітер, і гортає ранок
Старих садів забуті письменна [1, с. 70].

10. Це час мовчань, закритих передпліч,
Коли сади викошують молебні
І сніг пунктирно позначає ніч
На чорному полотнищі піднебнім [1, с. 181].

Сила метафори Юлії Бережко-Камінської полягає в її різноманітності, художньо-естетичній довершеності, у широкому використанні народнопоетичної основи. Метафора поетеси коливається від окремого словосполучення до цілої поезії, створюючи яскраву метафоричну гаму.

Містким засобом створення враження, нагнітання експресії, змалювання непересічного образу у віршах поетеси є порівняння, по-своєму нею осмислені і насичені своєрідним художнім змістом.

Більшість з них об'єднуються навколо сполучених слів: **як мов, ніби**. Часто такі порівняння подвоюються і потроюються для підсилення виразності думки чи картини природи:

11. Так само, як земля,
Як вигорілі трави,
Я прагну, щоб цей дощ споїв мене собою [1, с. 53].

12. Все тече, як вода, і росте, як трава,
Все вбирає у себе близьке і подібне [1, с. 85].

13. Той день, що від осені,
Як останній її листок,
Як холодне яблуко
В паморозі ранковій... [1, с. 107].

14. Цей прогірклий спогад,
Мов дощ тривкий [1, с. 107].

Подекуди порівняння поєднуються з метафорою, являючи собою, на перший погляд, простий і разом з тим незвичайний образ, який дивує читача і концентрує його увагу:

15. І комусь залишилися дні, немов черевики зношені,
Ніби вночі роки біля порогу роззулися [1, с. 134].

Майстерність авторки виявилася в доцільному дозованому наснаженні текстів віршів порівняннями; вони не переобтяжують, не відволікають читача від головної думки тексту, а лише підсилюють її:

16. Юрба, як море, збурене і спінене –
Чим вища хвиля, тим спинити важче [1, с. 188].

Ужите порівняння викликає в уяві бурхливий людський потік на мітингу чи демонстрації в «нові часи у передгрози зламу»

У низці віршів поетеса використовує порівняння без порівняльних сполучників, наприклад:

Течу між берегами – річка,
Стрімкі мої шумливі води...
Лечу у піднебессі – птаха,
І гострі мої срібні крила...
Ступаю по землі – злива,
І яблука збиваю пізні
З дерев голих [1, с. 280].

Отже, різноманітність і багатство поетичних картин, змальованих письменницею, широко розгортаються перед читачем завдяки асоціативним порівнянням.

Чільне місце в поезіях митця слова посідають епітети, художні якості яких здавна відомі і традиційно використовуються, починаючи з фольклору.

Процес епітетизації мови Бережко-Камінської непростий. Авторка вносить багато нового та своєрідного в осмислення епітетів, збагачуючи їх художні якості.

Поряд з народнопоетичними, як-то: «мирний спокій», «каменем могильним», «під високим небом», «день грядущий», «благої думки», «наріжний камінь», «купина неопалима», «поезія священна», «обітовані береги», «ріки глибокої», «благословенна ніч», «з нитки шовкової», «доля щаслива» - багато епітетів, що ґрунтуються на назвах кольорів. Уся гама кольорів фігурує у різних виявах:

1. Увірвався в місто гарячий вітер
І каштани витрусив **шоколадні** [1, с. 239].
2. Так ніжна квітка дужає асфальт,
Аби росу зібрати в **білий** келих [1, с. 199].
3. Над пеленою степу – **білою** – розповите
Передріздвяне небо зорі в сузір'я зводить
Дихається як уперше – **світло** і непорочно... [1, с. 162].
4. Візьми моє море...
Воно гладко й тихо ляже – **солono-синє** [1, с. 99].
5. Вогонь, як подих нетривожний, -
Червоний лебідь [1, с. 363].

Поетеса проте більше полюбляє передачу кольору завуальовано через предмети, що мають колір, як от:

1. Сяє **сусальним золотом** дерево вайлуватє...
В цій нетривкій **позолоті**
Щедро лежать горіхи.
В них шкаралупи **мідні**... [1, с. 74].
2. **Теракотова** осінь взялася іржею... [1, с. 87].
3. Небо кольору **каркаде**
Розтікається над землею [1, с. 55].
4. Розтеклася по сонних вулицях
Перламутрова синь безмежжя [1, с. 324].
5. Чи може бути далі щось за це
Безмежжя тиші – вічне й нерухоме,
Де місяця **знекровлене** лице [1, с. 67].

У віршах на тему сучасності роздуми про долю України, всієї планети супроводжуються епітетами, що передають тривожний стан ліричного героя, неспокій, переживання:

1. Надходить час – **страшний і гоноровий**...
Йде відлік і **тривожний**, і **упертий**...

Тож не забудь – дар ночі – **непосильний**... [1, с. 189].

2. Коти, коти у безвість крижану

Безславний вік, настояний на жовчі... [1, с. 191].

Основна образна сфера у цих віршах емоційна, в них максимально зближений внутрішній світ людини і зовнішні події, загострена експресивність цього взаємозв'язку.

Ліричний герой страждає від недовершеності світу, від непорозуміння між людьми, де «від рідні так близько до різні – Ще ближче, ніж любові до прокльону» і закликає «якщо живе одвічне, як душа, - Усе прийняти і усе простити» [1, с. 339].

Ми зупинились лише на розгляді трьох тропів Юлії Бережко-Камінської – метафори, порівняння, епітета. Наведені приклади засвідчують, що поетеса має свій оригінальний почерк. Вона творить власний розгалужений образний контекст, багатий барвами, звуками, асоціаціями, де плекається думка й струмують почуття, бо письменниця свято вірить: «Майбутнє прокладе не кулет, А світлий мрійник зоряної ери!».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бережко-Камінська Ю. Невідворотне. К.: Саміт-книга. 2019. 400 с.
2. Григор'єв В. П. Поетика слова. Москва: Наука, 1979.
3. Мариніна О. Експресема «пісня» в поетичних і драматичних творах Лесі Українки: Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. Тернопіль: Лілея, 1997. С. 139-140.

Федорук Марина,

м. Миколаїв, iakorni74@gmail.com

(науковий керівник – д. пед н., професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Ситченко А.)

СИСТЕМА АНАЛІЗУ ПОЕМИ В ШКОЛІ

Особливості вивчення поеми зумовлюються її міжродовими ознаками і передбачають увагу до її епічних і ліричних частин, загалом драматичного струменя. У методиці навчання літератури вже напрацьовано досвід вивчення творів різного літературного роду, який можна успішно застосувати під час аналізу відповідних фрагментів поеми – епічних, ліричних або драматичних (Н. Волошина, А. Ситченко, Г. Токмань).

Власне аналіз твору означає вирізнення у тексті основних частин і розгляд їх змісту й форми, а також виведення на цій основі узагальнень стосовно змісту і значення всього твору. Для цього треба встановити характер відношень між значущими частинами тексту, провівши зв'язки між ними, що є вже синтетичними діями. Таким чином аналіз літературного твору поєднується із його синтезом. Отже, для успішного опрацювання художнього твору треба виконати відповідні аналітико-синтетичні дії, що є складовими методичної моделі аналізу поеми.

Методичну модель розглядаємо як своєрідний зразок навчання, який дає уявлення про зміст і порядок розумових дій: з боку вчителя – дидактичних, від учнів – пізнавальних. Синонімічним до цього визначення є термін «навчальна модель», який також стосується поняття детального опису навчально-пізнавальних дій вчителя й учнів, які забезпечують досягнення дидактичної мети.

Оскільки в основі кожного навчання існує певний алгоритм, що вказує на порядок розумових дій, які мають виконати учні для розв'язання поставленої навчальної задачі, то й аналіз поеми потребує розробки відповідної аналітичної процедури, здійснення якої є чи не найважливішою умовою вивчення художнього твору.

Готуючись до аналізу поеми, слід зважити на ряд таких положень:

Вивчення поеми може відбуватися за прикладом роботи над епічним, ліричним і драматичним твором.

Аналіз поеми може бути й комбінованим, коли різні частини поеми, переважно епічного, ліричного або драматичного характеру опрацьовуються як самостійні твори відповідного літературного роду.

Під час аналізу поеми треба визначити основні компоненти змісту і форми твору в їх природній взаємодії.

Аналіз твору буде повнішим, коли з'ясується роль ритмомелодійних засобів у ньому. Зважаючи на те, що навчальний алгоритм є зразком розумових дій, аналіз поеми, який відбуватиметься за вказаним порядком, також переслідуватиме дидактичну мету – засвоїти твір і навчити учнів прийомам його аналізу. Навчання, яке йтиме за алгоритмом, передбачає певну послідовність учнівських дій, перелік яких підлягає описові, який складає відповідну навчальну (методичну) модель. Звичайно, алгоритми аналізу творів різного літературного роду мають свої відмінності, зважаючи на те, що беруться до уваги різні властивості художнього тексту. Епічні твори (або частини) передбачають в основі аналіз розробку подій, драматичні – колізії дійових осіб, ліричні ж – думки й почуття, навіяні певними життєвими реаліями.

Маючи, наприклад, справу з поемою Т. Шевченка «Катерина», звертаємо увагу на її значний епічний струмінь. Тому в роботі над цим твором пропонуємо використати такий алгоритм його аналізу, складений у формі спонукальних речень:

Висловіть своє первинне враження від прочитаного.

Назвіть ключові події з твору, які вам запам'яталися.

Визначте причинно-наслідкові зв'язки між подіями у творі.

Охарактеризуйте образи-персонажі, учасників цих подій.

Назвіть і поясніть основні проблеми, висвітлені у поемі.

Оцініть художню майстерність автора.

Розкрийте зміст і значення поеми.

Зважаючи на віршовану форму поеми та спільні ознаки її з лірикою, можна застосувати й такий алгоритм аналізу поеми:

Назвіть, які настрої, переживання викликав твір.

Визначте, які явища або події їх викликали.

Поясніть, які образотворчі засоби підсилюють ваші переживання.

Охарактеризуйте образ ліричного героя

Поміркуйте, яку роль у творі відіграють ритмомелодійні засоби.

Розкрийте поетичну майстерність автора.

Поясніть зміст і значення поеми.

Такий порядок аналізу доречний буде під час вивчення поеми М. Рильського «Слово про рідну матір», якщо не на уроці, то в гуртковій чи факультативній роботі.

Драматично напружену поему варто аналізувати, зосередившись на колізіях з твору та його проблематиці. Якщо епічні частини поеми опрацьовуються переважно подієвим чи пообразним шляхом, то драматизований виклад поеми потребує проблемно-тематичного розгляду. В такому разі доцільно застосувати наступний порядок роботи:

Визначте, які переживання викликав у вас прочитаний твір.

Охарактеризуйте основний конфлікт, висвітлений у поемі.

Назвіть, які проблеми постали перед його дійовими особами?

Розкажіть, як вони намагаються їх розв'язати? Хто з персонажів більше наблизився до успіху?

Покажіть художню майстерність актора поеми.

Розкрийте зміст і значення твору.

Є поеми, які за своїм змістом і формою поєднують у собі всі ознаки творів різного літературного роду настільки виразно, що доречним буде застосування до їх аналізу комбінованого шляху. Прикладом такої роботи може бути комбінований аналіз поеми Ліни Костенко «Маруся Чурай».

Хоча пропоновані алгоритми мають істотні відмінності, спільним для них є відповідність психологічним особливостям сприймання літературно-художніх творів (за О. Никифоровою). Маємо на увазі послідовність аналітичної роботи над твором, яка передбачає наступність питань спершу емоційно-відтворювального характеру, за ними – поглиблення аналітичної роботи над текстом і, нарешті, означає питання узагальнюючого, підсумкового змісту.

Вивчення поеми у старшій школі варто завершувати письмовими роботами творчого характеру. Це можуть бути відповіді на питання за змістом твору, уявне інтерв'ю з автором поеми, віртуальні дискусії з персонажами твору, продовження сюжетної лінії тощо. У кожному разі учні мають не лише пізнавати нові твори, а й засвоювати прийоми роботи з ними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студ.-філологів. Київ : Ленвіт, 2011. 291 с.
2. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
3. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 312 с.

Фурт Дар'я

м. Кривий Ріг, dariafurt@gmail.com

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Українська мова для іноземних громадян виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй. Знання української мови є однією з провідних вимог українських роботодавців. В цьому плані саме на ВНЗ покладається відповідальність у підготовці висококваліфікованого фахівця з комплексом мовних знань, вмінь, навичок та з певними компетентностями.

О. Біляєв наголошує, що вправи – це виконання навчальних завдань задля закріплення теоретичних відомостей та оволодіння практичними вміннями і навичками. Він розмежовує поняття «вправа» і «завдання», вказує, що завдання однократні, хоч їх часом доводиться виконувати повторно [1].

Серед українських методистів, які працюють над проблемами пов'язаними з класифікацією вправ слід виокремити: З. Бакум, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Дирда, С. Кострицька, В. Мельничайко, В. Онищук, О. Пальчикова, М. Пентиліук та інші.

Автори сучасних методик навчання української мови наголошують, що єдиний критерій класифікації вправ з української мови відсутній, саме тому виокремлюються різноманітні типи вправ [3; 67].

На наш погляд, класифікація типів вправ, запропонована В. Бухбіндером, є оптимальною під час формування лексико-граматичних навичок говоріння в царині професійного мовлення. Так, на думку вченого, можна виділити три типи вправ: інформаційні, операційні та мотиваційні. Він обґрунтовує такий розподіл тим, що на першому етапі вправи забезпечують осмислення та засвоєння матеріалу, тобто закріплюють необхідну інформацію про нього. На другому етапі здійснюється розвиток автоматизмів – закріплення операцій над матеріалом. На третьому – відбувається вдосконалення мовленнєвих умінь [2].

Узявши за основу класифікацію вправ В. Бухбіндера, ми виокремили наступні вправи для навчання української мови студентів-іноземців: інформаційні, операційні та продуктивні. У розробленій нами системі вправ переважає тренування мовного матеріалу під час виконання інформаційних та операційних вправ задля формування термінологічної компетентності студентів-іноземців, в той час як виконання продуктивних вправ передбачає концентрацію уваги на змістовий аспект прочитаного.

І тип – інформаційні – мовні вправи, які зорієнтовані на усвідомлення та забезпечують первинне закріплення матеріалу; мають рецептивний характер.

1. Вправи на семантичне спостереження, аналіз та осмислення мовних одиниць. Наприклад: «Впишіть подані слова в таблицю, розподіливши їх за семантичними класами», або «Використовуючи слова для довідок, розподіліть їх за семантичними класами письмово». «Визначте тематичні групи та рід у підкреслених іменників, впишіть їх у таблицю в однині називного відмінка. Підкресліть родові ознаки іменників, або Яке слово зайве і чому?» тощо.

2. Вправи на побудову словосполучень із запропонованих компонентів. Наприклад: «Складіть словосполучення прикметник + іменник з наступних слів. Зверніть увагу на узгодження роду» тощо.

3. Вправи на свідомий вибір. Наприклад: «Доповніть речення, використовуючи слова з правого стовпчика у потрібній формі» тощо.

Вправи такого типу мають за мету допомогти студентам повторити правила української граматики й оволодіти первинними навичками роботи з термінологією, сприяти запам'ятовуванню та збереженню в пам'яті граматичних форм (рід, число іменників) та фахових термінів, необхідних для здійснення подальшої комунікації.

II тип – операційні вправи. Необхідність таких вправ викликана тим, що навіть найміцніші знання не забезпечують здійснення мовної діяльності студентами. Велика частина операцій повинна відбуватися автоматизовано, вивільняти увагу задля зосередження на говорінні та на комунікативній функції мови.

Імітаційні вправи допомагають студентам автоматизувати використання граматичних форм та термінології під час спілкування. Їх виконання передбачає багатократне повторення готових зразків. Найбільш поширеним видом таких вправ є запитання – відповідь. Наприклад: «Дайте ствердну відповідь на питання, використовуючи слова для довідок.» «Побудуйте запитання до відповіді.» «З'єднайте запитання та відповідь» тощо.

Під час виконання групових вправ студент уводить термінологічні одиниці в задану структуру. Наприклад: «Запишіть отримані речення та задайте уточнювальне питання.» «Вставте наступні слова у текст та складіть п'ять запитань до тексту.»

Трансформаційні вправи передбачають комбінування, заміну, скорочення або розширення заданих мовних зразків, коли студент змінює структуру, порядок слів або граматичні форми відповідно до мовних завдань та ситуації. Наприклад: «Змініть словосполучення за зразком.» «Доберіть антоніми до виділених слів, використовуючи слова для довідок.» «Замініть дієслівні словосполучення іменними за зразком.»

Виконуючи репродуктивні вправи, студенти самостійно продукують висловлення з використанням певної форми. Наприклад: «Запишіть подані іменники, замінюючи їх дієсловами».

Отже, вправи цього типу забезпечують поетапне формування навичок використання термінологічних одиниць у мовленні та граматичних навичок.

III тип – продуктивні вправи. Під час виконання таких вправ перевіряється сформованість лексико-граматичних навичок говоріння в області професійного мовлення. Мовні вправи пов'язані з розвитком та вдосконаленням навичок здійснення комунікації в умовах, що наближені до реальних. Наприклад: «Складіть діалог за аналогією; відпрацюйте його в парах.» «Доповніть діалог словами з довідки».

Запропоновані вправи слугують формуванню та розвитку пізнавальних універсальних навчальних дій, а також успішному засвоєнню знань, розвитку монологічного мовлення та мислення студентів-іноземців. Вони також створюють сприятливі умови задля виявлення зв'язків граматичного та орфографічного матеріалу в процесі застосування знань у нових умовах: в умовах незвичного формулювання завдання, оперування новим мовним матеріалом, в умовах, що вимагають зробити власний висновок та узагальнення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біляєв О. Вправи в навчанні мови. Українська мова і література в школі. 2004. № 6. С. 2–6.
2. Бухбиндер В. А. О системе упражнений. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М., 1991. С. 92–99
3. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : Посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів / під ред. М. І. Пентиліук. К.: Ленсвіт, 2011. 366 с.

Чернявська Альона

м. Миколаїв, iakorni74@gmail.com

(науковий керівник – д. пед н., професор кафедри української мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського Ситченко А.)

КРЕАТИВНІСТЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Розвиток в учнів творчих здібностей визначається в оновленій програмі з української літератури (5-9 класи) важливою складовою мети базової загальної середньої освіти. У шкільному курсі літератури можливість

креативного розвитку зумовлюється безпосереднім контактом учнів із творчим продуктом, яким є витвір мистецтва слова. Художнє слово саме по собі здатне викликати в читача глибокі переживання, гострі емоції, надихати не лише на прочитання твору, а й довго ще може хвилювати душу, вражену осягненням образної картини. Унаслідок спілкування учнів з літературним твором досягається той стан їхнього почуття, що характеризується емпатією, коли важливі події «пропускаються через себе», як це визначено у завданнях предмета «Українська література» в згаданій навчальній програмі.

Проте на шляху практичної реалізації цих завдань виникають суперечності, які роблять цей процес проблематичним. Вони помітні:

- 1) між потребою в творчих особистостях та відсутністю в школі систематичного забезпечення розвитку їхньої креативності;
- 2) між особистісно зорієнтованим навчанням і недостатнім урахуванням неповторності кожного індивіда;
- 3) між вимогами компетентнісного навчання і недостатнім висвітленням у методичних джерелах зв'язку його з творчим розвитком школярів.

На основі перелічених суперечностей гострішає проблема цілеспрямованого і систематичного розвитку учнівської креативності в шкільному курсі української літератури. Важливо визначати і використовувати креативний потенціал художніх творів, інноваційних методик навчання літератури, пробуджувати в кожній дитині потяг до творчості.

Пізнаючи художні явища, нові й нові літературні твори, відкриваючи для себе приклад життя і творчості кожного митця, школярі таким чином долучаються не лише до художньої скарбниці, створеної письменником, а й у міру набуття читачького досвіду починають розуміти твір як образ дійсності, помічати в ньому не лише відгомін реальних подій, а й картину, омріяну художником слова. Оскільки вивчення літератури в школі характеризується особистісним впливом на читачів-учнів, який відбувається на всіх етапах роботи над літературним твором, то його текст виступає потужним знаряддям виховання школярів, у тому числі й творчих здібностей. Кожен виучуваний твір так чи інакше показує людину в діяльності, водночас за допомогою естетичних засобів виражає оцінку кожній дії. Через переживання прекрасного, що виникає під час осягнення художнього твору, учень відкриває нову якість власного буття.

Особливу роль у цій справі відіграє казка, як народна, так і літературна, – твір, що всіма учнями сприймається як вигадка, отже як продукт творчого акту. У казці В. Корольова-Старого «Хуха-Моховинка», наприклад, уяву п'ятикласників збуджують фантастичні істоти й події, надаючи зразок креативної діяльності. Учні усвідомлюють казкові події не лише як витвір фантастичної уяви письменника, а й як запрошення розглянути й оцінити прояви добра і зла, усвідомити «життєствердний погляд на світ» (із навчальної програми).

Отже, першим кроком до учнівської творчості є наближення кожного учня до таїни художнього твору як вигадки, що має глибоке значення для людини.

Завдання розвитку учнівської креативності не обмежуються лише розумінням умовності й метафоричності літератури, алегоричного змісту художніх картин. Важливо привчати дітей бути уважними до прийомів зображення, виражальних засобів слова, спостерігати за своєрідною будовою кожного твору, свідомо оцінювати художню майстерність митця. Читаючи дотепні акровірші Л. Глібова, історичні поезії Олександра Олеся та порівнюючи їх із літописними оповідями про народне минуле, учні не лише дізнаються про звичаї характерні давніх українців, а й мають змогу порівняти «сухе» літописне письмо із яскравою поезією, відчуття магію образної мови.

Отже, другим кроком до креативності є засвоєння учнями словесних засобів зображувального мистецтва, особливостей слова-образу (за О. Потебнею), що надає художній картині нового і значно більшого значення, ніж його несуть звичайні слов, записані у словниках.

Від античних часів (за Платона) існує думка про те, що художні твори складають особливі люди, гіперчутливі до людських проявів та життєвих явищ. Вони, мовляв, тільки й можуть писати поезію, як одержимі певним почуттям, не більше. Виходить, що цьому не треба й навчати. Проте будь-яка людська діяльність потребує цілеспрямованого, спеціального розвитку. І творча – не виняток. Тому креативності треба навчати, сподіваючись на те, щоб школа нікому не перетнула шлях до розкриття свого творчого потенціалу і, навпаки,

сприяла його реалізації. В. Клименко зазначає: «Трансформація освіти передбачає розвиток **творчої людини**, здатної не тільки до **трансляції знань**, але і до створення світових зразків культури й духовності» [с. 3]. Шкільні вправи творчого характеру також спроможні служити ефективними засобами креативного розвитку юних читачів. Учні залюбки можуть скласти казку побутового змісту, написати оповідання зі шкільного життя, зробити малюнок за вивченим твором, знайти добірку мультфільмів за змістом прочитаного («Микита Кожум'яка, наприклад до однойменного твору Олександра Олеся) або документальних фільмів про козацьку звязку стосовно пригидницької повісті Зірки Мензатюк «Таємниця козацької шаблі» тощо).

Тому третім кроком до розвитку учнівської креативності є систематичне вправляння юних читачів у творчих діях, пов'язаних із глибшим усвідомленням виучуваного твору і яскравішими емоціями від прочитаного.

Вивчення літератури в новій українській школі слід розглядати з позиції вдосконалення інтелектуальних здібностей учнів (пам'яті, уяви, критичного, логічного, креативного мислення), на основі яких відбувається процес формування творчих якостей, читацьких компетентностей, провідних рис особистості загалом. Творча здібність – це спроможність пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду, а це саме те, що входить до поняття компетентнісного навчання. Тому завдяки творчій діяльності в дитини розвивається здатність самостійно реалізувати свої можливості.

Важливим учасником розвивального процесу на уроках літератури має бути вчитель, який визначає дидактичну мету і передбачає в ній не лише учнівські досягнення, а й власні, педагогічні. Творчий учитель постійно експериментує, шукає нові форми викладу навчального матеріалу, тому важливо, щоб він так само спостерігав, як спрацювають у навчальному процесі його нововведення, наскільки ефективні його професійні дії. Тоді такий учитель буде зростати поряд із учнями, які також зацікавлені у своєму особистісному вивіщенні.

Отже, важливою умовою успішного розвивального процесу в шкільному курсі літератури є реалізація таких дидактичних принципів:

- інноваційності й творчості;
- проблемності й діалогізму;
- партнерської взаємодії вчителя й учнів.

Розвитку креативних якостей учнів мають сприяти інтенсивні форми й методи навчання. Актуальним у цьому процесі є метод творчого читання (за М. Кудряшовим), який маємо поєднувати з методами творчого аналізу й синтезу літературного твору. Застосування методу творчого читання передбачає виконання різних способів дидактичних дій, спрямованих на увиразнення художніх картин із тексту виучуваного твору: виразне читання твору майстрами художнього слова; конкурси читання поезії, художня розповідь про автора твору, інсценізація драматичних картин тощо. Творчий аналіз прочитаного має відбуватися на основі розв'язання проблемних питань, що виникають під час розгляду художніх подій, образів і проблем, складання оповідань про літературних героїв, розробка ілюстрацій до прочитаного тощо. Творчі узагальнення на основі вивченого мають формуватися в підсумковій бесіді дискусійного характеру, де кожен має змогу не лише висловити власну думку, а й належним чином її обґрунтувати.

Нова українська школа потребує нової філософії педагогічної дії, спрямованої на успішний розвиток особистості, здатної творчо реалізувати свої знання і вміння відповідно до сформованих уявлень про суспільні цінності та власні інтереси.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
2. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студ.-філологів. Київ : Ленвіт, 2011. 291 с.
3. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ-початок ХХІ століття) : монографія. Київ : педагогічна думка, 2016. 360 с.

ЗБАГАЧЕННЯ ТЕМАТИЧНОЇ СЕМАНТИКИ ДІАЛОГІЧНОЇ ЄДНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

На сучасному етапі розвитку суспільства особливого значення й актуальності набуває проблема формування творчої, активної особистості, конкурентоспроможної у світовому освітньому просторі. Важливу роль у формуванні такої особистості відіграє високий рівень розвитку мовленнєвих здібностей. Одним з показників рівня мовленнєвого розвитку дитини є сформованість лексико-граматичного компоненту мовлення, обсяг і якість словникового запасу, доречна актуалізація слів під час говоріння.

Реальний рівень володіння українською мовою дітей дошкільного віку засвідчує гостроту й актуальність проблеми, що зумовлюється необхідністю розв'язання сукупності завдань, значущість яких наголошується в низці державних документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про освіту», Законі України «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні» [1, 97].

Проблема формування та розвитку мовленнєвої діяльності дітей є досить складною та багатоаспектною. Теоретико-методологічні концепції Л. Виготського, О. Лурія, О. Леонтьєва розкривають глибокий взаємозв'язок мовлення і формування вищих психічних функцій. Психологи (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, Г. Розенгард-Пупко та ін.) довели, що оволодіння мовною системою перебудовує всі основні психічні процеси у дитини. Слово виявляється потужним фактором, відповідним відображенням дійсності, якісно змінюючи психічну діяльність. Слово дозволяє розкрити загальний зміст та значення речей, викликати в уяві образи-уявлення різної модальності (зорової, слухової, тактильної) й оперувати ними.

Проблема розвитку словника дітей досліджувалась ученими в таких аспектах: етапність засвоєння слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (І. Горєлов, Н. Данилова, М. Кольцова, І. Павлов, К. Сєдов та ін.); фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздєв, К. Крутій, Н. Рибніков, Н. Савінова, Т. Ушакова, О. Шахнарович, Н. Швачкін, М. Шеремет, Н. Юр'єва); особливості становлення та розвитку словника дітей (В. Логінова, В. Коник, М. Коніна, В. Яшина та ін.); кількісне та якісне збагачення словника, закономірності виникнення різних типів зв'язків (О. Леонтьєв, Є. Соботович, М. Шеремет, С. Цейтлін, Л. Щерба та ін.). Вчені стверджують, що процес засвоєння семантичної складової є довготривалим, складним та відбувається протягом усього життя людини й залежить від особистісного мовленнєвого досвіду.

Стрижневим моментом низки наукових досліджень (Л. Бірюк, Н. Гавриш, А. Ількова, Н. Кирста, Л. Колунова, Н. Кудикіна, Г. Куршева, А. Лаврентьєва, С. Макаренко, Ю. Руденко, Є. Савушкіна, А. Смага, О. Сомкова, Є. Струніна, О. Ушакова, М. Швачкін, Т. Юртайкіна та ін.) виступило вивчення особливостей засвоєння семантики слів, уточнення, розширення значень уже відомих слів у певному контексті, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів. Спеціальні дослідження (А. Арушанова, А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій, М. Лаврик, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук, Е. Федеравичене, Ю. Руденко та ін.) дали змогу визначити лінгводидактичні та педагогічні умови формування механізму структурування смислів слова, а також якісного розвитку словника.

Отже, Р. Левіна, Г. Чіркїна, П. Шошіндоводили, що від того, яка кількість і якість слів, якими володіє дитина, залежить успіх вираження її думок, почуттів, намірів, бажань. Залежно від рівня й розвитку здатності дитини актуалізувати слова в мовленні формується її комунікативно-мовленнєва компетенція і потенційні можливості як суб'єкта спілкування та предметно-практичної діяльності. Несформованість лексичних навичок або ж їх відсутність особливо небезпечні в дошкільному віці, оскільки обмежують спілкування дитини з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, спричиняють відставання в розвитку мислення, зниження пізнавальних потреб, негативно впливають на формування емоційно-інтелектуальної сфери дитини і особистості в цілому, що гальмує темпи розвитку здатності до навчання [3; 4].

Одним із найпоширеніших порушень психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ).

Протягом тривалого часу вивчення мовленнєвих порушень зводилось до опису окремих симптомів, між якими не встановлювалось певного зв'язку. Окремі прояви відхилень мовленнєвого розвитку розглядались як самостійні порушення, а порушення вимови, обмеженість словникового запасу, недоліки у розвитку граматичної будови розглядались як супутні порушення [4, 50].

Вперше термін «загальний недорозвиток мовлення» введений у науковий обіг в 50-х-60-х роках ХХ століття Р. Левіною «Загальний недорозвиток мовлення у дітей з нормальним слухом та первинно збереженим інтелектом означає таку форму мовленнєвої аномалії, при якій спостерігаються порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать як до звукової, так і смислової складових мовлення» [2, 67].

Одним із головних завдань мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника, зокрема із загальним недорозвитком мовлення є словникова робота, яка в сучасній методиці розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність, що забезпечує ефективне освоєння словникового складу рідної мови [6, 67].

Важливість завдання виховання і навчання полягає у врахуванні закономірностей засвоєння значень слів, у поступовому їх поглибленні, формуванні вмінь семантичного відбору слів відповідно до контексту висловлювання. Особливість словникової роботи в дошкільному освітньому закладі полягає в тому, що вона проходить через усю навчально-виховну роботу з дітьми. Становлення словника відбувається в процесі ознайомлення з навколишнім світом, у всіх видах дитячої діяльності, повсякденному житті, спілкуванні. Робота над словом уточнює уявлення дитини про навколишній світ, поглиблює її почуття, надає соціальний досвід. Усе це має особливе значення в дошкільному віці, оскільки саме тут закладаються основи розвитку мислення й мови, відбувається становлення соціальних контактів, формується особистість.

Мова є складним динамічним явищем, що становить одночасно набір структурних одиниць і процесів, які зумовлюють вибір цих одиниць. Вона є універсальним засобом спілкування, а отже, навчання мови передбачає знання мовних одиниць у їх «робочому стані» (за О. Леонтьєвим), тобто вміння використовувати мовні одиниці в конкретних життєвих ситуаціях у процесі мовленнєвого спілкування. Саме у такий спосіб мовні засоби набувають конкретного змісту [5, 93].

У групі теорій щодо засвоєння дитиною мови головне місце відводиться зв'язку між оволодінням мовою і тими поняттями і відносинами, що розвиваються у дитини. Доказом правомірності такого підходу є той факт, що основні граматичні структури на початковій стадії розвитку мови відсутні і розвиваються поступово. На цій основі провідні теоретики когнітивного підходу роблять висновок про те, що засвоєння таких граматичних структур залежить від попереднього когнітивного розвитку. З їхньої точки зору, жодна мовна структура не з'являється у дитини доти, поки вона не засвоїла поняття, які б її представляли. У віці від 1 до 4,5 років діти активно будують власні конструкції речень, створюють власну граматику, поступово наближаючись до граматики дорослих. Але в будь-якому віці діти здатні виразити в словах лише ті поняття, які вони вже засвоїли. Ж. Піаже вважає, що здібність до концептуалізації уяви передуює здібності виражати її словесно. Найновіші дослідження також вказують на те, що когнітивний і мовний розвиток тісно взаємопов'язані (О. Фунтікова) [5].

Таким чином, роль слова як найважливішої одиниці мови і мовлення, його значення в пізнавальному, психічному розвитку дитини визначають чільне місце словникової роботи в загальній системі роботи з розвитку мовлення дітей в дошкільному навчальному закладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про дошкільну освіту» / Нормативні документи. Х.: Основа, 2007. 528 с.
2. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. М.: Аркти, 2005. 221 с.
3. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. М.: Просвещение, 1967. 246 с.
4. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей: Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. М.: Моск. гос. ун-т, 1967. С. 48-52.

5. Савінова Н.В. Логодіagnostика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення: монографія/ Н. В. Савінова. Миколаїв: Іліон, 2017. 261 с.
6. Шаховская С. Н. Логопедия: методические традиции и новаторство / С. Н. Шаховская, Т. В. Волосовец. М.: МОДЭК, 2003. 336 с.
7. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене. К.: Вид. Дім «Слово», 2014. 672 с.

Наукове видання

ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА: КОМПЕТЕНТІСНА ПАРАДИГМА

Матеріали Міжнародної науково-практичної заочної інтернет-конференції
(15 листопада 2019 р.).

Матеріали надруковано в авторській редакції
Автори тез доповідей несуть відповідальність за достовірність викладених фактів,
цитат, посилань, а також за допущені помилки та неточності